

GISELLE APARECIDA DE ATHAYDE MASSI

A OUTRA FACE DA DISLEXIA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Reny Maria Gregolin.

CURITIBA

2004



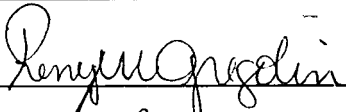
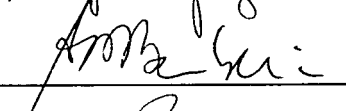

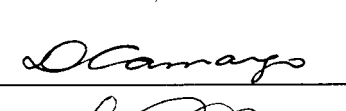
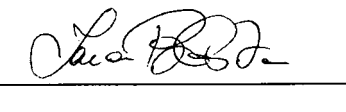
P A R E C E R

Defesa de tese da doutoranda GISELLE APARECIDA DE ATHAYDE MASSI para obtenção do título de **Doutora em Letras**.


As abaixo assinadas RENY MARIA GREGOLIN, ANA PAULA BERBERIAN VIEIRA DA SILVA, ANA PAULA FADANELLI RAMOS, DENISE DE CAMARGO E IARA BEMQUERER COSTA argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“A OUTRA FACE DA DISLEXIA”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Aprovado Não aprovado
RENY MARIA GREGOLIN		Aprovada
ANA PAULA B. V. DA SILVA		Aprovado
ANA PAULA FADANELLI RAMOS		APROVADO
DENISE DE CAMARGO		Aprovado
IARA BEMQUERER COSTA		aprovado

Curitiba, 30 de março de 2004.


Prof.^a Marilene Weinhardt
Coordenadora

Ao Massi, meu marido, pela convivência de paciência e felicidade.

Aos meus filhos Diclei e Rodrigo, cada um a sua maneira.

À minha mãe Sheila (*in memoriam*), por ter me ensinado que enfrentar vale a pena.

Ao meu avô Biné, pelo exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Reny Maria Gregolin, pelo incentivo, orientação e confiança neste trabalho.

À Profª Drª Iara Bemquerer Costa, pelas contribuições e sugestões dadas no exame de qualificação.

À Profª Drª Maria José Foltran, pelos apontamentos feitos no exame de qualificação.

Aos demais professores do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da UFPR, pelos ensinamentos.

Especialmente às crianças e aos adultos, sujeitos desta pesquisa, pela interação, pelo trabalho que encaminhou nossa reflexão sobre a linguagem.

À Caroline, minha irmã, por mostrar-se sempre pronta a prestar auxílio.

À Beti, pelos ouvidos atentos, pelas palavras amigas, pela disposição em manter-se presente mesmo à distância.

À Ana Paula, mais do que por sugestões e discussões enriquecedoras, pela expressão da amizade.

À Lílian, pela cumplicidade e afeto.

À Íris, pela compreensão e pelo espaço cedido.

À Kyrlian, à Alexandra e à Ana Ercília, pela disponibilidade em prestar esclarecimentos acerca de casos analisados.

À Maria Regina, por acreditar no meu trabalho.

À Luciana, Solange e Bittencourt, pela ajuda com as figuras colocadas nesta pesquisa.

Ao Odair, pela presteza em me atender.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUÇÃO.....	01
1 A (IN)DEFINIÇÃO DA DISLEXIA: UMA LEITURA HISTÓRICA.....	08
1.1 UM EQUÍVOCO CONCEITUAL.....	09
1.1.1 A Abordagem Organicista.....	12
1.1.2 A Perspectiva Cognitivista ou Instrumental.....	14
1.1.3 A Visão Psico-Afetiva.....	17
1.2 A DISLEXIA (IN)DEFINIDA POR ÓRGÃOS OFICIAIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	19
1.3 A DISLEXIA NOS MANUAIS DE CLASSIFICAÇÃO E CODIFICAÇÃO DE DOENÇAS.....	27
2 REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM: O PANORAMA TEÓRICO.....	31
2.1 A CORRENTE SÓCIO-HISTÓRICA.....	32
2.2 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA.....	46
2.3 O TEXTO.....	52
2.4 A ANÁLISE DE FATOS PRÓPRIOS DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	59
2.5 A INVESTIGAÇÃO DO SINGULAR NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA INDICIÁRIO.....	64
3 “SINTOMAS DISLÉXICOS”: HIPÓTESES SOBRE A ESCRITA EM CONSTRUÇÃO.....	69
3.1 A FRAGILIDADE DESCRITIVA.....	69
3.2 OS “SINTOMAS DISLÉXICOS”.....	71
3.3 A “CLASSIFICAÇÃO DA DISLEXIA”.....	83
4 AVALIAÇÃO: UM RÓTULO PATOLÓGICO.....	94
4.1 O EQUÍVOCO NA AVALIAÇÃO.....	95
4.2 A QUESTÃO DA “PRONTIDÃO”.....	98
4.3 AS TAREFAS AVALIATIVAS.....	103
4.3.1 A Descontextualização de Tarefas Avaliativas.....	105
4.3.2 A Desconsideração das Ações <i>com, sobre e da</i> Linguagem.....	107

4.3.3 A Indistinação Entre a Oralidade e a Escrita e Demais Inadequações Avaliativas..... 115

5 PRODUÇÕES TEXTUAIS: UMA TRILHA PARA SUPERAR EQUÍVOCOS..... 119

5.1 CRIANÇAS ROTULADAS COMO “PORTADORAS” DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LINGUAGEM ESCRITA: ESTUDO DE CASOS..... 122

5.1.1 O Caso G.W.G..... 124

5.1.2 O Caso G.A..... 143

5.1.3 O Caso L.H.M..... 160

5.1.4 O Caso M.S..... 177

5.1.5 A Relevância dos Casos Estudados..... 188

5.2 ADULTOS DITOS DISLÉXICOS: ESTUDO DE CASOS..... 194

5.2.1 O Caso C.R..... 194

5.2.2 O Caso M.B..... 209

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES..... 220

REFERÊNCIAS..... 225

ANEXO I..... 240

ANEXO II..... 242

ANEXO III..... 243

ANEXO IV..... 244

RESUMO

Neste trabalho, investigamos a (in)definição que acompanha o reconhecimento da noção de dislexia vinculada a uma perspectiva de distúrbio de aprendizagem ou de dificuldade de aquisição da linguagem escrita. Discutimos, por um lado, a falta de evidência capaz de indicar a causa desse suposto distúrbio e, por outro, a inconsistência descritiva do que tem sido considerado como sintoma disléxico. Entendendo a linguagem como atividade dialógica, como trabalho constitutivo, histórico e social, no contraponto de uma noção patologizadora, procuramos evidenciar que tais “sintomas” desvendam estratégias de reflexão lançadas pelo aprendiz sobre a escrita que está em uso e construção. Buscamos denunciar que, pelo fato de fixarem-se em aspectos gráficos e convencionais do objeto escrito, ignorando os textos elaborados pelos aprendizes, as diversas tarefas avaliativas propostas em manuais envolvidos com o diagnóstico do que tem sido considerado dislexia não cumprem os seus objetivos, ou seja, não avaliam a escrita. Para superar essas tarefas, analisamos, em concordância com o paradigma indiciário, quatro casos de crianças rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita e dois casos de adultos diagnosticados como disléxicos. A partir de tal análise, a qual se embasa na compreensão da singularidade do trajeto trilhado por esses sujeitos no processo de aprendizagem/domínio da linguagem, indicamos que cada criança e cada adulto, ao contrário dos rótulos e/ou diagnósticos que carregam, produzem textos com progressão referencial e progressão tópica, lançando mão de diversas estratégias textuais, bem como de diferentes hipóteses sobre aspectos gráficos e convencionais da escrita, sinais da própria construção desse objeto de conhecimento. Portanto, os sintomas que seriam indícios de dislexia mostram-se irrelevantes e, pelos critérios linguísticos considerados, fica evidente que os sujeitos desta pesquisa não são disléxicos ou portadores de dificuldades relacionadas à linguagem escrita.

ABSTRACT

In the present study we investigated the (in)definition that accompanies the recognition of the notion of dyslexia associated with a perspective of learning disabilities or difficulties in acquiring written language. On one hand, we discuss the lack of evidence indicating the cause of this so-called disorder, and on the other hand, we examine the inconsistency in describing dyslexic symptoms. Understanding language as an activity of dialogue, as a constructive work historical and social, rather than from the point of view of reducing alternative outcomes to a form of pathology, we aim to unveil how symptoms indicate strategies of a reflection adopted by the student when constructing and using written language. In this approach, we disclose that when professionals focus on the graphic and conventional aspects of the written language and ignore the textual material elaborated by their students, the evaluation tasks used in the diagnosis of dyslexia do not achieve their purpose, which means they do not evaluate writing. We have analyzed through the paradigm according to Ginzburg's studies, four cases of children who have been labeled as having a disorder in learning how to write and two cases of adults diagnosed as dyslexics. From the analyzes, which is based on the understanding of the singularity of the process used by the subjects in acquiring and dominating language, we have indicated that each of the subjects, despite the diagnosis they have received, is able to produce texts that show a referential progression and topic development, through the use of several textual strategies, and we came up with a different hypothesis over the graphic and conventional aspects of the written text that reveal clues of the construction of this object of knowledge. Consequently, symptoms that are often associated with dyslexia have shown to be irrelevant. By the linguistic criteria used in this study, it is evident that the subjects of this study are not dyslexic or have disorders associated with written language.

INTRODUÇÃO

Em nossa prática clínica fonoaudiológica, temos assistido a uma procura constante por avaliações e atendimentos voltados a crianças que, pelo fato de não seguirem o padrão proposto e esperado pela escola, são percebidas como “portadoras” de um distúrbio ou dificuldade de aprendizagem na escrita. De forma geral, escolas públicas e particulares, preocupadas com questões referentes à aprendizagem dessa modalidade de linguagem - trocas, inversões, adições de letras e sílabas -, levantam a suspeita de um “problema” relacionado ao uso da escrita e encaminham a criança para acompanhamento clínico especializado a ser conduzido por um ou vários profissionais: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e/ou psicopedagogos¹. Esses profissionais, quando afastados de critérios lingüísticos capazes de esclarecer o processo de construção do objeto escrito, acabam por confirmar a suspeita da escola diagnosticando o aluno como disléxico ou portador de dificuldades relacionadas à linguagem escrita.

De início, convém esclarecer que a dislexia tem sido tradicionalmente divulgada pela literatura nacional e internacional como um distúrbio de aprendizagem manifestado por um conjunto de alterações “patológicas” que se evidenciam na aprendizagem/uso da escrita. Desde a sua primeira descrição - elaborada, em 1896, pelo médico inglês Pringle Morgan² - até os dias atuais, a dislexia vem sendo objeto de estudos e publicações em diferentes áreas: neurologia, genética, oftalmologia, psicologia, ciências cognitivas, fonoaudiologia, educação, entre outras.

Além de uma bibliografia abundante, o interesse em torno do assunto tem motivado a criação de associações e centros de estudos e diagnósticos espalhados em vários países³: *The*

¹ De acordo com NETO (2001), a psicopedagogia é uma área de atuação profissional que objetiva sanar problemas de aprendizagem. Para Neto, o psicopedagogo é um profissional que, a partir de um curso de especialização em nível de pós-graduação universitária, desempenha um papel específico junto a alunos tomados como portadores de dificuldades de aprendizagem.

² Conforme HOUT e ESTIENNE (2001).

³ Para maiores informações a respeito de Centros e Associações desenvolvidos com a finalidade de pesquisar, diagnosticar e tratar a dislexia, ver IANHEZ e NICO (2002) e, também, INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (2002).

International Dyslexia Association, Davis Dyslexia Association International, Bright Solutions For Dyslexia, Dyslexia Research Institute, nos Estados Unidos; *The British Dyslexia Association*, na Inglaterra; *Asociacion para la Dislexia*, na Espanha; *Centro Interdisciplinario del Lenguaje y Aprendizaje*, na Argentina; Associação Brasileira de Dislexia, no Brasil, só para citar alguns.

Tanto no âmbito desses centros como nas pesquisas e publicações que discorrem sobre o tema, prevalece a noção de que a dislexia seria um distúrbio que diz respeito ao sujeito-aprendiz, ou seja, um problema intrínseco a ele, que o acomete individualmente a partir de determinações naturais ou emocionais. Todavia, uma análise cuidadosa desse material bibliográfico nos revela multiplicidades de fontes etiológicas⁴, arbitrariedades sintomatológicas e, também, terminológicas em torno dessa dita patologia indicando total imprecisão conceitual para o que tem sido convencionalmente caracterizado e diagnosticado como uma síndrome disléxica.

Do ponto de vista etiológico, a literatura apresenta diferentes hipóteses explicativas sem contar com evidências empíricas capazes de sustentá-las. Por isso, essa suposta síndrome tem sido tomada como uma patologia cujas explicações causais não foram esclarecidas. Da mesma forma, as descrições sintomatológicas apresentam-se fragilizadas, pois fatos que dizem respeito à construção da escrita - uso indevido de letras, segmentação imprópria de vocábulos, escrita pautada na transcrição fonética, trocas ortográficas, entre outros - são descritos como sinais de déficits, os quais apresentam-se completamente desprovidos de uma investigação lingüística para elucidá-los.

Ainda, sobre os ditos sintomas disléxicos, cabe ressaltar que eles têm sido descritos em função de tarefas avaliativas assentadas em uma perspectiva de linguagem que a concebe como um mero código de comunicação. VALLET (1989) e PAÍN (1985), por exemplo, sugerem procedimentos de avaliação/diagnóstico a partir de tarefas de reconhecimento e discriminação de letras, sílabas, palavras ou frases isoladas de um contexto significativo, isto é, tarefas pautadas na descontextualização, descaracterização e fragmentação da escrita. Nessa

⁴ Etiologia é um termo utilizado pela medicina para referir-se, de acordo com WINGATE (1978), a um ramo da patologia que trata da causa das doenças.

direção, esclarecimentos sobre as chamadas manifestações disléxicas mostram-se inconsistentes pela própria concepção de linguagem que os sustentam.

Por fim, no que tange ao aspecto terminológico, diversas nomenclaturas⁵ - dificuldade de aprendizagem, dificuldade de leitura e escrita, problema de aprendizagem, dislexia de evolução, dislexia do desenvolvimento, dislexia específica de evolução ou simplesmente dislexia - vêm sendo utilizadas para referirem-se, de forma indiscriminada, a questões relacionadas à aprendizagem ou uso da escrita. Nesse ponto, vale ressaltar que, de acordo com MOYSÉS e COLLARES (1992), os termos *dislexia* e/ou *distúrbio de aprendizagem* têm sido substituídos pelas expressões *dificuldade de aprendizagem* e/ou *dificuldade de leitura e escrita*, na tentativa de exprimirem uma posição menos violenta perante o aprendiz. Entretanto, segundo as autoras, independentemente da terminologia adotada, a dificuldade continua sendo localizada em quem aprende, excluindo todos os fatores que podem influenciar negativamente o processo ensino-aprendizagem.

Apesar da indefinição que permeia o assunto, um expressivo número de alunos é diagnosticado como disléxico ou portador de uma dificuldade para ler e escrever. Segundo dados fornecidos pela *INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION* (2002), o *National Institutes of Health* estima que aproximadamente 15% da população dos Estados Unidos da América apresenta dislexia. Na mesma direção, NICO (2002), baseada em dados estatísticos, afirma que 15% da população mundial apresenta essa dita desordem, ou seja, uma média de quatro a cinco sujeitos em cada classe de trinta alunos.

Contudo, se o conceito de dislexia é impreciso, se as descrições sintomatológicas associadas a esse conceito apresentam-se desprovidas de uma investigação lingüística, se as tarefas avaliativas usadas para diagnosticar esse dito distúrbio mostram-se inconsistentes pela concepção de linguagem que as direcionam, o tema em questão indica lacunas que merecem uma análise sistemática capaz de promover uma revisão da noção de dislexia relacionada aos processos de aprendizagem da escrita. Assim, objetivamos nesta pesquisa:

⁵ TARNOPOL e TARNOPOL (1981) afirmam que essas diferenças terminológicas variam entre países e, também, dentro deles. Segundo os autores, além das nomenclaturas que citamos, existem outras: anomalias perceptuais, distúrbios instrumentais, distúrbios específicos de linguagem.

- analisar criticamente a (in)definição que envolve o que vem sendo concebido como dislexia, procurando evidenciar a fragilidade das hipóteses explicativas apresentadas pela literatura que trata do assunto e, também, o caráter equivocado dos ditos sintomas disléxicos, apontando para o fato de esses sintomas revelarem atitudes de reflexão e análise lançadas pelo aprendiz sobre a escrita em uso e construção;

- apresentar e analisar tarefas avaliativas citadas em manuais envolvidos com essa temática, mostrando que tais tarefas, afastadas das ações lingüísticas dos sujeitos, não cumprem o que se propõem, uma vez que não conseguem avaliar a linguagem;

- investigar as chamadas manifestações disléxicas que aparecem no interior de seqüências textuais produzidas por sujeitos diagnosticados e/ou apontados como portadores dessa patologia, indicando que tais “erros” são fatos que acompanham o processo de aquisição da escrita, indícios singulares da relação estabelecida entre o aprendiz e a linguagem.

Com a consecução desses objetivos, pretendemos evidenciar que a dislexia não se sustenta como um distúrbio ou dificuldade patológica vinculada à aprendizagem da escrita, mas, ao contrário, revela a própria concretização da construção dessa modalidade de linguagem.

Para tanto, investigamos a literatura que trata do que tem sido chamado de dislexia, buscando recuperar historicamente o equívoco conceitual que domina as vias explicativas, descritivas ou sintomatológicas e avaliativas dessa dita patologia. Além disso, analisamos quatro casos de crianças diagnosticadas ou apontadas como portadoras de dificuldades na aprendizagem da língua escrita e dois casos de adultos considerados disléxicos. Essas análises, lingüisticamente orientadas, procuraram focalizar dois aspectos: de um lado, as produções textuais dos sujeitos da pesquisa e, de outro, os “erros” gráficos apresentados no interior dos textos como vestígios da apropriação do objeto escrito.

Vale ressaltar que a nossa pesquisa foi perpassada por uma perspectiva de linguagem que a focaliza como uma atividade constitutiva, um trabalho coletivo, histórico e social, capaz de incorporar o sujeito e suas atividades específicas de construção, utilização e interpretação da escrita. Como bem observa COUDRY (1988), o que deriva desse trabalho não é a língua

como sistema de signos inertes, mas as regras sociais do jogo da linguagem que se originam na própria prática lingüística. Portanto, entendemos que a aprendizagem/uso da escrita não emerge de um código pronto ou de um modelo a ser reproduzido, mas constitui um processo de construção de objetos lingüísticos.

Nessa direção, levamos em consideração dois pontos fundamentais: o primeiro relacionado ao fato de que o processo de apropriação e de uso do objeto escrito incide, inevitavelmente, em “erros”, hipóteses e reelaborações singulares; e o segundo vinculado às produções textuais, que, como manifestações verbais, criativas e interacionais, constituem unidades lingüísticas significativas.

Estruturamos esta tese em cinco capítulos. No primeiro, procuramos mostrar que a dislexia - vinculada à noção de um dito distúrbio específico de aprendizagem - vem sendo descrita a partir de uma visão médica envolvida com estudos afasiológicos, apontando para um equívoco em torno da (in)definição dessa noção. Além disso, indicamos diferentes abordagens que buscam explicitar a causa dessa dita patologia, das quais destacamos a visão organicista, a ótica instrumental ou cognitivista e a perspectiva psico-afetiva, discutindo a falta de uma posição conclusiva acerca dessa temática.

No segundo capítulo, explicitamos o panorama teórico que norteia a nossa pesquisa, transitando por reflexões da lingüística que tomam o processo de interação socioverbal como espaço de produção da linguagem e dos sujeitos. Nesse capítulo, apresentamos:

a) a perspectiva sociointeracionista, representada por BAKHTIN (1992a; 1992b) e VYGOTSKY (1991a; 1991b), a qual nos permite compreender que é por meio da relação com o outro que o aprendiz, como sujeito e autor de transformações sociais, se subjetiva e se relaciona com a escrita como um objeto de conhecimento;

b) a concepção de linguagem como atividade constitutiva, conforme proposto por FRANCHI (1992) e assinalada, a partir de desdobramentos explicitados por GERALDI (1995), em função de três eixos que indicam a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações lingüísticas e o contexto social das interações verbais;

c) um conceito de texto que, de acordo com KOCH (2002), é tomado como atividade dialógica, como um trabalho de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, co-presentes ou não, mas em diálogo constante;

d) estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros que apontam para o fato de que, durante o processo de aprendizagem da escrita, o aprendiz constrói, em conjunto com o outro, estratégias singulares para representar essa modalidade de linguagem;

e) o modelo científico indiciário proposto por GUINZBURG (1989), que nos possibilita analisar essas estratégias singulares como marcas subjetivas, indícios particulares das reflexões elaboradas pelos aprendizes durante o processo de apropriação da escrita.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos e questionamos o que a bibliografia envolvida com assuntos relacionados à dislexia, de forma geral, toma como manifestações disléxicas e suas classificações. Para isso, buscamos, em conformidade com estudos de ABAURRE (1992; 1994; 1996), CAGLIARI (1989; 1998), SILVA (1991), entre outros, mostrar que os ditos sintomas disléxicos, longe de indícios patológicos, compõem o próprio processo de construção do objeto escrito uma vez que revelam hipóteses e estratégias de reflexões sobre a escrita em aquisição e utilização.

No quarto capítulo, apontamos tarefas avaliativas usadas para testar e diagnosticar crianças e adultos como portadores de dislexia ou de uma dificuldade especificamente relacionada à apropriação da língua escrita, procurando enfatizar a inconsistência de tais tarefas na medida em que ora se apóiam em procedimentos completamente desvinculados da linguagem - como é o caso de testes referentes à questão da prontidão para a alfabetização -, ora se baseiam em uma abordagem restritiva, que entende o sujeito como passivo e a língua como um código encerrado em si mesmo. Desse modo, enfatizamos que descontextualizando a linguagem, desconsiderando o sujeito e suas ações lingüísticas e assumindo uma posição indefinida entre a oralidade e a escrita, as tarefas avaliativas, na realidade, não avaliam a linguagem e, portanto, não sustentam o diagnóstico de dislexia.

Para finalizar, no quinto capítulo, apresentamos casos de crianças e adultos apontados como portadores de um distúrbio de aprendizagem. Nessa apresentação, mostramos que suas reelaborações, os seus “erros” e “incompletudes” tomados, inadvertidamente, como sintomas

patológicos são fatos lingüísticos que acompanham o processo de aprendizagem e uso da linguagem. Além disso, ainda nesse mesmo capítulo, a partir da adoção de um procedimento abduutivo, conforme explicitado por PEIRCE (1995), pretendemos evidenciar que, em situações interativas, os sujeitos desta pesquisa, ao contrário dos rótulos que carregam, produzem textos com base em processos de progressão referencial e progressão tópica, garantindo às suas produções continuidade e organização.

Essa análise, lingüisticamente orientada, nos leva a rejeitar diagnósticos e/ou posicionamentos vinculados à noção de dislexia como uma patologia. As diversas estratégias textuais que os sujeitos desta pesquisa - crianças e adultos - usam nas suas produções escritas, as diferentes hipóteses que eles lançam sobre aspectos gráficos e convencionais dessa modalidade de linguagem não são indícios patológicos, mas pistas que sinalizam as próprias ações lingüísticas desses sujeitos em pleno processo de aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO 1

A (IN)DEFINIÇÃO DA DISLEXIA: UMA LEITURA HISTÓRICA

As primeiras descrições envolvendo dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita coincidem com a história da própria institucionalização do ensino, quando, no final do século XIX, surgiram na França escolas elementares públicas, obrigatórias e formalmente organizadas⁶.

Essa situação chama-nos atenção em dois aspectos: primeiro porque aponta para uma relação existente entre a universalização/democratização do sistema escolar e o aparecimento de casos de alunos tomados como portadores de distúrbios de aprendizagem; segundo pelo fato de que, embora a dislexia venha sendo, desde então, detectada e percebida no interior da escola, durante o aprendizado formal da linguagem escrita, estudos sobre essa dita dificuldade, bem como o seu diagnóstico, têm sido elaborados a partir de uma perspectiva que se afasta do entendimento acerca do processo de construção dessa modalidade lingüística.

Com a intenção de elucidar essa situação pretendemos, neste capítulo, apresentar e discutir questões relativas à falta de rigor explicativo que permeia a (in)definição da dislexia, a qual mostra-se marcada historicamente por um equívoco conceitual. Inicialmente, discutimos a primeira descrição dessa suposta patologia que, apesar de percebida em atividades escolares e vinculada à aprendizagem da escrita, foi, distante desse contexto, elaborada pela área médica. Na sequência, procuramos explicitar o fato de tal descrição ter se expandido em vários países do mundo, inclusive no Brasil, consolidando opiniões e posicionamentos em importantes instituições mundiais.

Ainda, neste mesmo capítulo, apresentamos e discutimos o conceito de dislexia divulgado em manuais internacionais que classificam e codificam doenças, tais como: o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais - o DSM IV (2000) - e a Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde - conhecida como CID 10 -, em sua décima revisão. Nessa direção, pretendemos ressaltar o fato de a área médica estar, a partir de um raciocínio clínico tradicional, sustentando e propagando a existência da dislexia como um

⁶ Ver a esse respeito, BOLAFFI (1994) e, também, FARACO (1997). Esse último autor aponta, de forma mais específica, para o fato de a universalização da educação básica ter ocorrido no final do século XIX, em países que já haviam sofrido os efeitos da industrialização.

distúrbio específico de aprendizagem da escrita, desprovido de conhecimento acerca do processo de aquisição dessa modalidade de linguagem.

1.1 UM EQUÍVOCO CONCEITUAL

Conforme HOUT e ESTIENNE (2001), em 1896, um menino de quatorze anos de idade chamado Percy⁷, instigado por sua dificuldade para aprender a ler e a escrever, consultou um médico e disse-lhe:

Não compreendo o que tenho: sou inteligente e tenho facilidade para matemática; se o professor levasse em conta apenas minhas respostas orais, eu seria o primeiro da classe; mas infelizmente sou o último, pois mesmo os meus colegas pouco dotados aprendem sem dificuldade o que eu, apesar de todos os meus esforços, não consigo: ler e escrever. HOUT e ESTIENNE (2001:18).

O médico que o atendeu foi o inglês Pringle Morgan que, verificando as dificuldades do menino - apesar de sua visão normal -, diagnosticou-o como portador de “cegueira verbal congênita”, marcando o surgimento da categorização de um distúrbio de aprendizagem - a dislexia - como uma patologia hipoteticamente resultante de lesão cortical. Tal diagnóstico, porém, foi influenciado por estudos realizados com adultos que apresentavam transtornos na escrita após sofrerem uma lesão cortical localizada.

De acordo com FREIRE (1997), a primeira descrição sobre perturbações relacionadas à linguagem escrita, em adultos com danos cerebrais, foi feita pelo médico alemão Kussmaul, em 1878, quando descrevia tais perturbações como perdas afásicas⁸. Naquela época, usou o termo “cegueira para leitura” ao diagnosticar um homem que se mostrava incapaz de ler depois de apresentar um quadro de hemorragia cerebral. Foi nesse contexto da afasiologia que o

⁷ Segundo QUIRÓS e DELLA CELLA (1972), esse menino não sabia o alfabeto e, quando escrevia, transformava ou deformava as palavras. Ao escrever seu nome, por exemplo, grafava Precy e não Percy. Só depois de soletrar custosamente as palavras, ele era capaz de compreender seu significado. Todavia, conforme apresentado no capítulo 3, esses fatos, tomados como sintomas de uma síndrome, podem, dependendo do entendimento que se tem da linguagem, ser compreendidos como próprios da escrita inicial.

⁸ A afasia, nos termos de COUDRY (1988), se caracteriza como uma alteração de processos linguísticos significativos, sendo ocasionada por lesão adquirida no sistema nervoso central.

oftalmologista escocês - Hinshelwood - publicou um relatório, no qual apresentava casos de adultos com dificuldades específicas na leitura e na escrita, denominando essa condição de “cegueira da palavra”.

Influenciado por estudos relacionados a adultos cérebro-lesados, Hinshelwood, ciente do caso descrito por Pringle Morgan, propôs, em 1917, que dificuldades relativas à aprendizagem da escrita em crianças poderiam ser explicadas em função de um suposto dano congênito do giro angular, localizado na zona pósterio-inferior do lóbulo temporal.

Portanto, originalmente, o interesse em estudar e explicar questões relativas ao processo de aquisição da linguagem escrita e suas “dificuldades” vincula-se à área médica que, de início, tomou como referência pesquisas afasiológicas localizacionistas, as quais pautavam-se em casos patológicos de adultos que, em função de lesões neurológicas, perderam ou tiveram alterada a capacidade para ler e escrever.

Com isso, uma patologia denominada dislexia adquirida, relacionada a sujeitos cérebro-lesados adultos, parece ter servido de esteio para determinar uma visão equivocada, que toma questões e fatos lingüísticos relacionados à aquisição da escrita como sinais de uma suposta doença da aprendizagem. Partindo dessa visão, tomou-se um problema orgânico - uma lesão cerebral - como parâmetro para classificar e definir situações que dizem respeito a aspectos sociais, econômicos e culturais, refletidos no sistema escolar⁹.

Neste ponto, convém ressaltar uma questão fundamental que indica a necessidade de distinguirmos dois quadros completamente diferentes: de um lado temos uma alteração da linguagem escrita associada a um quadro de afasia e, portanto, adquirida na vida adulta ou, no mínimo, depois de o sujeito já ter se apropriado da escrita; de outro, vislumbramos uma situação na qual são percebidas dificuldades ou instabilidades vinculadas a um momento em que o sujeito está aprendendo a ler e escrever.

No primeiro caso, trata-se de uma desordem lingüística adquirida em função de uma lesão cerebral, razão pela qual vem sendo definida e classificada pela literatura médica como dislexia adquirida. De acordo com ELLIS (1995), pacientes afásicos frequentemente apresentam dificuldades na leitura e na escrita, as quais são tomadas como parte de suas alterações

⁹ Sobre a relação escola/sociedade, ver ENGUITA (1989).

lingüísticas orais. Em outras ocasiões, as dificuldades desses pacientes podem estar predominantemente relacionadas à linguagem escrita. De qualquer forma, em ambas as circunstâncias, estaríamos, segundo o autor, diante de um quadro de dislexia adquirida - causada por um dano cortical -, cujo estudo está completamente fora dos objetivos desse trabalho.

No segundo caso, ao contrário, a questão está relacionada com situações que podem representar instabilidades próprias de um processo de elaboração de novos conhecimentos vivenciado no âmbito escolar. Todavia, tais situações acabam por sofrer os efeitos de uma noção patologizadora, na medida em que são compreendidas a partir de um raciocínio clínico relacionado a quadros afásicos. Nesse caminho, “dificuldades” que seguem espontaneamente o percurso de quem está aprendendo - trocas de letras, escrita espelhada, segmentação de vocábulos, omissão de sílabas, entre tantas outras - são associadas a nomenclaturas médicas repletas de conotações negativas: distúrbio de aprendizagem, dislexia específica de evolução, transtorno específico da língua escrita, dificuldade de leitura e escrita ou, simplesmente, dislexia.

Sem clareza suficiente para estabelecer diferenças entre alterações orgânicas, vinculadas à clínica afasiológica, e atitudes relacionadas ao processo de aprendizagem da escrita, a bibliografia envolvida com o assunto parece perpetuar o problema conceitual que existe em torno do que tem sido considerado dislexia como um distúrbio de aprendizagem. Afinal, a mesma terminologia - dislexia - é usada pela literatura para diagnosticar sujeitos afásicos adultos, vítimas de lesões cerebrais, e crianças que estão se apropriando da linguagem escrita.

Além do questionamento terminológico, é intrigante o fato de um suposto distúrbio relacionado à aquisição da escrita contar com quadros explicativos hipotéticos e divergentes entre si. Com relação a essa questão, convém salientar que, paradoxalmente, apesar de muito se ter produzido, em vários países¹⁰, acerca dessa temática, acompanhamos tantas e diferentes explicações contraditórias, as quais acabam por refletir quase uma inexistência de consenso para o que tem sido (in)definido como dislexia.

Para evidenciar a (in)definição que aponta para o fato de estarmos diante de um conceito

¹⁰ TARNOPOL e TARNOPOL (1981), por exemplo, apresentam estudos acerca do que tomam por distúrbios na aprendizagem da linguagem da escrita em diversos países: Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Tcheco-Eslováquia, Finlândia, Alemanha, Grã-Bretanha, Hungria, Irlanda, Holanda, África do Sul e Estados Unidos. Segundo levantamento dos autores, nesses países, as principais causas desses ditos distúrbios têm sido classificadas como neurológicas, genéticas e, em alguns casos, emocionais.

impreciso, apresentamos, na sequência, três grandes abordagens: a organicista, a instrumental - também conhecida como cognitivista - e a psico-afetiva, que buscam, a partir de diferentes perspectivas, explicitar o que entendem por dislexia.

1.1.1 A Abordagem Organicista

A visão organicista é representada pela área médica, cujas explicações, que são várias, parecem multiplicar-se de acordo com cada especialidade da medicina disposta a esclarecer questões escolares relacionadas ao processo de aquisição da linguagem escrita. Além disso, é comum, no interior de uma mesma especialidade, verificarmos posicionamentos divergentes para o que tem sido considerado dislexia. No âmbito da própria neurologia - primeira especialidade médica que buscou fundamentar e categorizar fatos relacionados à aprendizagem da escrita como um distúrbio - não encontramos uma posição única.

A tentativa de explicitar tais fatos a partir do mesmo entendimento clínico - localizacionista - utilizado para esclarecer a afasia foi questionada por Orton¹¹, em 1925. Para esse neurologista americano, distúrbios na aprendizagem da escrita apresentados por uma criança em fase de alfabetização deveriam ser compreendidos diferentemente daqueles transtornos adquiridos e manifestados pelo adulto. Após examinar cerca de três mil crianças que apresentavam dificuldades relativas à leitura e à ortografia, Orton afirmou que distúrbios de aprendizagem da língua escrita, na infância, estariam relacionados a um defeito no reconhecimento da orientação das letras e de sua sequência nas palavras, ressaltando que, apesar de apresentarem problemas na escrita, a percepção visual e a orientação espacial dos sujeitos que examinou mostravam-se intactas. No seu entendimento, esse defeito era decorrente de uma falha no desenvolvimento da dominância hemisférica cerebral.

Por isso, propôs o uso do termo “estrefossimbolia” - que significa simbolização distorcida -, acentuando uma característica que julgava fundamental: a produção de letras invertidas¹².

¹¹ Ver, a esse respeito, GRÉGOIRE e PIÉRART (1997).

¹² De acordo com QUIRÓS e DELLA CELLA (1972), tais inversões de letras eram comuns em quadros de crianças ditas disléxicas, as quais trocavam, por exemplo: b por d, p por q, b por q, o por q, n por u.

Baseado nessa suposição, Orton buscou substituir a denominação anteriormente dada: “cegueira verbal congênita”, pois, no seu ponto de vista, tratava-se de uma anomalia de predomínio hemisférico e não de uma lesão cerebral focal.

Apesar de influenciar uma série de pesquisas, o estudo proposto por Orton vem sendo substituído por outras hipóteses, a partir de explicações consideravelmente divergentes entre si. CONDEMARIN e BLOMQUIST (1986), por exemplo, citam pesquisas que buscam explicar dificuldades na aprendizagem da escrita em função de fatores hereditários. Considerando uma determinada amostra, essas pesquisas afirmam¹³ que aproximadamente 80% dos sujeitos analisados tinham parentes - pais, avós, tios, irmãos, entre outros -, que também relatavam tais dificuldades.

Entretanto, a base desses estudos vem sendo criticada. Segundo PAMPLONA-MORAES (1997), pesquisadores afirmam que a hipótese genética encerra uma falácia lógica, pois, ao estudar questões relativas à linguagem escrita em crianças ditas disléxicas e seus familiares, visto que tanto a criança como seus parentes compartilham do mesmo ambiente social, não é possível estabelecer o que é herdado geneticamente e o que é aprendido socialmente.

Distanciados da proposta genética, mas compartilhando de uma mesma visão biológica determinista, SMITH e CARRIGAN (1959) propõem que a chamada dislexia pode ser decorrente de uma irregularidade no equilíbrio da química cerebral, ocasionada por excesso ou carência do composto acetilcolina-colinesterase, no cérebro. Segundo esses autores, tal peculiaridade poderia ser explicada em termos de enfermidades metabólicas, desnutrição, entre outras.

Ainda, na ótica organicista, para outros estudiosos¹⁴, distúrbios do movimento ocular poderiam explicar os chamados sintomas disléxicos na infância. De acordo com HOUT (2001b), o oftalmologista Pavlidis, ao comparar o movimento ocular de crianças diagnosticadas como disléxicas com crianças ditas normais, em 1986, concluiu que irregularidades na mobilidade dos olhos poderiam explicar dificuldades no aprendizado da leitura e escrita. No entanto, pesquisas

¹³ Sobre pesquisas que, no âmbito da genética, discutem questões relacionadas a dificuldades na aprendizagem da escrita, ver FIJALKOW (1990); DEFRIES e FULKER (1985).

¹⁴ HOUT (2001b) cita diversos autores que procuraram relacionar dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita a problemas do movimento ocular.

similares que utilizaram uma metodologia análoga não confirmaram a conclusão de Pavlidis.

Assim, acompanhamos explicações neurológicas, genéticas, metabólicas, oftalmológicas, as quais procuram associar questões referentes à construção da linguagem escrita com defasagens orgânicas. Essas explicações denunciam um modelo de ciência que, ao estudar o ser humano, conforma-se aos preceitos das ciências naturais fazendo com que atividades humanas sejam percebidas como coisas e reificadas como propriedades localizadas no organismo de indivíduos. A busca, por exemplo, de uma explicação genética para questões que dizem respeito à aprendizagem da escrita denuncia claramente o fato de uma visão biológica determinista estar sendo usada para justificar características de atividades humanas como naturais, biologicamente dadas, atribuindo à natureza orgânica - nesse caso, aos genes - questões escolares e, por aí, encobrendo diferenças humanas nos planos sociais e individuais. As desigualdades sociais e as diversidades no desempenho individual da criança são, nessa visão, interpretadas por meio de critérios genéticos - inevitáveis e imutáveis -, garantindo que análises do cotidiano escolar e do processo de apropriação do objeto escrito permaneçam restritas ao signo da patologização individual.

De qualquer forma, enfatizamos que, apesar de a ótica organicista ter apresentado uma série de hipóteses na tentativa de explicitar as causas da dislexia como um distúrbio específico de aprendizagem, a busca de uma desordem orgânica relacionada a dificuldades na apropriação da escrita não chegou a resultados conclusivos, uma vez que as explicações causais apontadas por essa ótica não ultrapassaram o plano de suposições contraditórias entre si.

1.1.2 A Perspectiva Cognitivista ou Instrumental

Além da visão organicista - cujos representantes são da área médica -, dificuldades relacionadas à aprendizagem da escrita foram, também, enfocadas a partir de critérios ditos cognitivistas ou instrumentais. O enfoque instrumental desenvolveu-se, segundo CONDEMARIN e BLOMQUIST (1986), principalmente a partir dos anos 50 por um grupo de médicos e psicólogos europeus, entre os quais destacam Ajuriaguerra, Borel-Maisonny e Galifret-Granjon. Embora este enfoque tenha procurado afastar-se de pressupostos exclusivamente organicistas,

acabou por filiar-se aos mesmos na medida em que buscou explicar aquelas dificuldades como sendo decorrentes de disfunções mentais ou imaturidades relacionadas ao sistema nervoso central.

Na visão cognitivista, os termos disfunção e imaturidade contrapõem-se à noção de lesão e malformação e passam a ser usados para descrever uma função cerebral supostamente anormal, a qual poderia acarretar desordens cognitivas - também chamadas de instrumentais - que, por sua vez, interfeririam negativamente na aprendizagem da escrita¹⁵. Portanto, nessa abordagem, deficiências cognitivas - decorrentes de disfunções¹⁶ cerebrais - seriam tomadas como causa da chamada dislexia e poderiam afetar diferentes processos envolvidos na construção do objeto escrito, tais como: a percepção visual, percepção auditiva, a memória e a estruturação espaço-temporal.

Para representantes da perspectiva cognitivista¹⁷, além da dificuldade para aprender a ler e escrever, a criança considerada disléxica geralmente apresentaria outras características, descritas como problemas relacionados ao esquema corporal - bem como à sua imagem -, dificuldades quanto à noção de direita-esquerda, transtornos espaço-temporais, distúrbios do padrão motor - o qual influenciaria na destreza manual -, perturbações analítico-sintéticas, entre outras. Nesse contexto, FONSECA (1995) propõe que desordens práxicas ou psicomotoras poderiam ocasionar problemas na aprendizagem da leitura e da escrita. Na sua opinião, a integração cerebral de subsistemas psicomotizes faria emergir movimentos responsáveis pela escrita de uma letra ou pela emissão oral de uma palavra, sugerindo que dificuldades próprias da dislexia poderiam ser tomadas como conseqüências de desordens psicomotoras.

Entretanto, estudos realizados sob a perspectiva cognitivista são incipientes e carecem de maiores investigações. Para VELLUTINO (1982), não é possível afirmar que problemas de esquema corporal, transtornos de memória, desestruturações espaço-temporais, aspectos psicomotores, entre outros, sejam peculiares a crianças tomadas como disléxicas, tendo em vista

¹⁵ Para uma visão ampliada da perspectiva cognitivista, consultar AJURIAGUERRA (1984).

¹⁶ O termo disfunção é usado para referir-se a uma alteração na função cerebral. Assim, partindo de uma noção de disfunção, não seria necessário contar com correspondência e/ou evidência anatômica, diferentemente da hipótese que apostava na possibilidade de haver uma lesão ou malformação encefálica, conforme enfoque organicista.

¹⁷ Ver, por exemplo, JOHNSON e MYKLEBUST (1983).

que podem ser encontrados em qualquer sujeito, ou seja, em aprendizes considerados portadores de dificuldades para ler e escrever e, também, em alunos que seguem o fluxo previsto pela escola. Nessa mesma direção, GARCÍA (1998) afirma que essa abordagem não se sustenta, pelo fato de a mesma assentar-se em explicações que se distanciam da especificidade da linguagem escrita.

Associados ao enfoque cognitivista, outros autores - pautados na explicação de uma função anormal do cérebro - propõem que dificuldades de aprendizagem da escrita poderiam ser explicadas a partir de uma disfunção cerebral mínima. Conforme SELIKOWITZ (2001), tal disfunção seria caracterizada em termos de anormalidades de neurotransmissores, os quais são entendidos como elementos químicos naturais que transmitem mensagens entre células cerebrais. Essas anormalidades poderiam originar distúrbios de comportamento infantil descritos como parte de uma síndrome hiperkinética que, por sua vez, ocasionaria dificuldades de aprendizagem.

Porém, como todas as hipóteses apresentadas, essa explicação não passa de uma suposição. Aliás, vale ressaltar que, segundo SELIKOWITZ (2001), a própria noção de disfunção cerebral mínima vem sendo criticada, sobretudo, pelo fato de ter despertado a possibilidade de serem utilizados tratamentos medicamentosos para “corrigir” uma hipotética desordem química no cérebro.

Nesse mesmo contexto cognitivista identificamos, ainda, autores tais como GIORDANO & GIORDANO (1973) e CRITCHLEY (1974), os quais defendem a opinião de que crianças consideradas disléxicas poderiam ser vítimas de um retardo na maturação cerebral. Nessa visão, problemas de ordem maturacional poderiam acarretar deficiências em certas funções corticais, as quais ocasionariam limitações relacionadas à aprendizagem e, assim, explicariam a origem das dificuldades relativas à aquisição da escrita. Contudo, tanto a hipótese da disfunção cerebral mínima como a que defende uma imaturidade neurológica são, de acordo com GRÉGOIRE e PIÉRART (1997), frágeis, uma vez que, sem esclarecimento etiológico, procuram sustentar suas opiniões a partir da coleta de dados comportamentais, a qual é elaborada por meio de exames e testes aplicados em crianças ditas disléxicas.

Fazendo uma breve análise acerca dos dois enfoques apresentados - a visão organicista e a perspectiva cognitivista ou instrumental -, percebemos que ambos pautam-se no mesmo princípio: buscam explicações para aquilo que entendem como dislexia a partir de uma lesão (na

ótica organicista) ou uma disfunção ou imaturidade (no enfoque instrumental ou cognitivista) localizada no sujeito, isto é, em questões intrínsecas a ele. Essas duas abordagens, embora com “roupagens” aparentemente distintas, procuram, sob o domínio das ciências naturais, explicar o que consideram como um distúrbio de aprendizagem apoiadas em suposições acerca do aparato biológico da criança, patologizando questões referentes à aquisição da linguagem escrita e ocultando a própria criança, uma vez que desconsideram a sua história, o seu saber, o seu dizer, por meios diversificados, inclusive por meio de sua escrita.

Em um contexto explicitamente lacunar, a posição neurobiológica - assumida pelas abordagens organicista e cognitivista - parece conviver, ainda, com uma visão psico-afetiva que, sem se opor aos demais enfoques, sugere que a dislexia deve ser tomada como decorrente de um problema intimamente relacionado à personalidade da criança considerada.

1.1.3 A Visão Psico-Afetiva

A abordagem psico-afetiva procura explicar o que toma por problemas na aquisição da escrita a partir de perturbações afetivas da personalidade da criança. Pautados nesta abordagem, psicólogos clínicos buscaram explicar dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita em função de problemas emocionais. Para SERRANO (2001), por exemplo, transtornos de aprendizagem podem estar associados a três sintomas psicopatológicos: à síndrome depressiva, aos estados de ansiedade e aos transtornos comportamentais.

A depressão infantil perturba, segundo o autor, o processo de aprendizagem pelo fato de a criança ter sua atenção e concentração reduzidas, bem como pela diminuição do seu prazer em aprender. No que se refere aos estados de insegurança e ansiedade - os quais geralmente coexistem com manifestações depressivas -, esses podem estar associados ao temor do fracasso vivenciado pela criança ante a aquisição da escrita, interferindo na aprendizagem dessa modalidade de linguagem e dificultando o desenvolvimento de processos de atenção e memória.

Com relação aos transtornos de comportamento, vinculados a dificuldades de aprendizagem e a atitudes anti-sociais, Serrano afirma que a sua incidência é bastante frequente. De acordo com o autor, a criança disléxica mostra-se impulsiva e se enfurece com facilidade, manifestando a

pouca capacidade que tem para lidar com limites e frustrações. No entanto, adverte que essas atitudes podem estar relacionadas ao posicionamento tomado pelos familiares que interpretam as dificuldades escolares da criança como sinais de “má vontade” ou “preguiça”. Nesse sentido, Serrano afirma que fatores emocionais podem estar associados ao que chama de dislexia.

Quanto a esses fatores, parece haver um consenso na literatura em torno da associação entre dificuldades de leitura e escrita e questões de ordem emocional. Todavia, convém mencionar que tais questões, conforme PAMPLONA-MORAES (1997), geralmente apresentadas por crianças ditas disléxicas, não devem ser tomadas como aspectos que determinam o que chama de dislexia, mas, ao contrário, como resultado dela.

Nesse ponto, ressaltamos que a análise de questões relacionadas ao processo de apropriação da escrita elaborada sob a perspectiva psico-afetiva, assim como as abordagens organicista e cognitivista, pauta-se em aspectos que se referem ao próprio sujeito-aprendiz. Embora o enfoque não seja o biológico, a compreensão de fatos relacionados ao contexto social permanece projetada no aluno, na sua personalidade, na sua família, deixando a escola, como espaço onde circulam discursos, isenta de analisar o papel decisivo que assume na constituição da subjetividade das crianças e, por aí, no percurso percorrido por cada uma delas na apropriação da escrita.

Considerando que a subjetividade infantil se constitui marcada por efeitos de sentidos discursivos, ao ser apontada como alguém que está “fracassando” na escola diante da aprendizagem da língua escrita, entendemos que qualquer criança pode apresentar uma baixa auto-estima e pouco interesse por essa modalidade de linguagem, sobretudo, quando a instituição escolar a enuncia como incapaz ou impossibilitada em função de hipóteses e “erros” que, conforme discutimos nos capítulos 2 e 3, acompanham o processo de aprendizagem.

Por isso, diante de um cenário etiológico tão diverso e contraditório, antes de conceber a criança como portadora de um distúrbio, é imprescindível compreender o trajeto trilhado por ela para se apropriar da linguagem escrita, bem como os efeitos de práticas discursivas que circundam esse trajeto. Afastando-se dessa compreensão, a chamada dislexia, desprovida de rigor explicativo, vem sendo tomada como uma entidade nosográfica que pode estar associada a múltiplas e diferentes desordens - lesão, imaturidade ou disfunção cerebral, anomalia de predomínio hemisférico, transtornos genéticos, alterações metabólicas, nutricionais,

oftalmológicas ou emocionais -, as quais, de forma contraditória, são apontadas pela literatura na tentativa de justificar a existência dessa suposta patologia como sendo inerente ao aprendiz da escrita. Nesse caminho, apesar de situar-se em um campo conceitual indefinido e arbitrário, essa suposta patologia foi reconhecida por órgãos oficiais da Europa e dos Estados Unidos, conforme apresentamos a seguir.

1.2 A DISLEXIA (IN)DEFINIDA POR ÓRGÃOS OFICIAIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

De acordo com HOUT (2001a), a *World Federation of Neurology*, na Europa, definiu a dislexia como um transtorno da aprendizagem da língua escrita que ocorre apesar de uma inteligência normal, da ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução escolar considerada adequada, de oportunidades socioculturais suficientes. Trata-se de uma definição formulada em função de critérios excludentes: um conceito que destaca exatamente os fatores causais que não podem determinar ou explicar a chamada dislexia.

Nos Estados Unidos, o reconhecimento da dislexia como um transtorno específico de aprendizagem da linguagem escrita foi aprovado, em 1960, pelo Congresso Nacional daquele país. Segundo BOLAFFI (1994), a importância atribuída ao diagnóstico neurológico e um representativo número de crianças encaminhadas aos consultórios e diagnosticadas como disléxicas provocaram, no país, a criação de leis que garantem a elas uma educação especial, em classes especiais separadas das crianças consideradas normais.

No ano de 1978, foi sancionada uma lei¹⁸ que confere direito à educação para todas as crianças portadoras de deficiências e tece comentários a respeito da dislexia. Tais comentários embasam-se fundamentalmente em um desnível significativo entre as possibilidades intelectuais relacionadas ao quociente de inteligência (QI) da criança ou adolescente e as suas realizações escolares no âmbito da escrita. Em outras palavras, segundo tais comentários, a pessoa dita

¹⁸ Sobre essa lei, ver HOUT (2001a).

dislética apresenta um desempenho escolar aquém de seu potencial intelectual¹⁹.

Essa mesma lei menciona que um dos principais critérios para se chegar a um diagnóstico preciso de dislexia é a exclusão de fenômenos causais - transtornos de percepção sensorial, transtornos psiquiátricos primários, patologias neurológicas graves, oportunidade escolar insuficiente e falta de estímulos socioculturais -, as quais poderiam explicar aquele desnível entre capacidade intelectual da criança e sua possibilidade de ler e escrever.

Portanto, nos Estados Unidos, os critérios para definir a dislexia são similares aos utilizados pela *World Federation of Neurology*, na Europa, ou seja, são critérios fundamentados em fatores excludentes. Nesse sentido, salientamos, uma vez mais, o fato de a chamada dislexia ser considerada como uma perturbação caracterizada pela eliminação de elementos capazes de determinar sua causa. Isto é, uma perturbação no processo de construção da escrita que se caracteriza por não contar com qualquer explicação causal capaz de justificá-la.

Convém ressaltar, ainda, que a lei norte-americana, ao mencionar um desnivelamento entre QI e capacidade para ler e escrever, não esclarece o que entende por tal desnivelamento, tampouco explica o conceito de QI. Apesar de escores de testes que determinam o quociente de inteligência serem amplamente utilizados e tomados como principal critério para indicar a capacidade intelectual de uma criança, tais escores não garantem uma distinção clara entre deficiência mental, normalidade e superdotação.

Ao contrário, testes usados na medição de valores relacionados ao QI mostram-se inconsistentes e superficiais para validar diagnósticos e/ou determinar níveis de intelectualidade. Segundo HOLMES (1997), existem três problemas básicos que circundam o uso desses testes: o primeiro deles refere-se à ineficácia para aferir habilidades de crianças e/ou adolescentes que pertencem a grupos étnicos cujas experiências culturais são distintas. Assim, na medida em que são preparados e organizados em função de um determinado grupo sociocultural, tornam-se irrelevantes ao serem aplicados junto a membros de grupos com hábitos culturais diferentes.

O segundo problema consiste no fato de que as provas para mensurar a inteligência foram padronizadas a partir do que se considera como nível intelectual normal. Qualquer questão que

¹⁹ A bibliografia que enfoca a dislexia como um distúrbio de aprendizagem afirma que tal distúrbio só pode ser imputado a indivíduos que, no mínimo, apresentam inteligência média. Para IANHEZ e NICO (2002), por exemplo, pessoas que têm um nível intelectual abaixo do esperado são limítrofes e não disléticas.

escape de tal padronização passa a ser tomada como anormal e, portanto, sem uma linha divisória clara para distinguir normalidade de anormalidade, a criança dita normal é aquela que está dentro do padrão preestabelecido pelos testes. Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que os meios utilizados para quantificar a inteligência em crianças consideradas normais podem não ser apropriados para aquelas que fogem da padronização.

O terceiro e último problema origina-se da constatação de que uma variedade de questões físicas e emocionais pode interferir no desempenho da criança, distorcendo as habilidades avaliadas e levando o teste de QI a resultados irreais a partir de uma estimativa incompatível com as potencialidades da criança.

Diante desse quadro incerto que se delineia em torno de exames de QI - os quais se mostram fragilizados, podendo ser facilmente invalidados -, parece-nos mais um problema do que uma solução afirmar que um dos quesitos para diagnosticar a dislexia depende de valores atribuídos por avaliações de quociente de inteligência. Aliás, pelo peso que assumem nos contextos clínico e escolar, intriga-nos a falta de clareza com que são tomadas capacidades ou incapacidades intelectuais, especialmente, por não contarem com transparência explicativa.

Corroborando essa afirmação, BRODZINSKI (2000) aponta que o WISC III, um dos testes mais utilizados para mensurar o QI de crianças brasileiras em fase de escolarização, mostra-se limitado. De acordo com essa autora, a administração de procedimentos que têm como eixo a mensuração e a quantificação de dados restringe as possibilidades de compreensão dos fenômenos que envolvem a linguagem. Para Brodzinski, no contraponto dessa limitação, a análise lingüística amparada em uma concepção interacional e discursiva de linguagem nos permite ultrapassar a visão estigmatizante proposta em testes de QI e nos abre a possibilidade de compreender a forma particular com que cada criança relaciona-se com a escrita.

Entretanto, a condição arbitrária que compõe a discussão acerca do que tem sido definido ou indefinido sobre a dislexia parece perpetuar-se na voz de grupos de pesquisadores brasileiros. Por exemplo, CUBA DOS SANTOS (1987:3), uma neurologista brasileira, na tentativa de delimitar o quadro clínico dessa suposta patologia, prefere seguir o estilo francês²⁰ e usar a

²⁰ De acordo com a própria autora, a denominação *dislexia específica de evolução* é comumente usada por pesquisadores e profissionais franceses prestando-se, na sua opinião, para bem delinear o quadro dessa síndrome.

terminologia *dislexia específica de evolução*, afirmando: “Diz-se de *evolução* porque os sintomas tendem, com o tempo, a desaparecer espontaneamente [...] e o termo *específica* se usa, em algumas definições, para significar de causa desconhecida”.

Segundo CUBA DOS SANTOS (1987), crianças com essa patologia, apesar da dificuldade na aprendizagem da escrita, apresentam níveis normais de inteligência, órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação e instrução adequadas. Tal terminologia nos leva a questionar novamente os critérios sob os quais a dislexia vem sendo (in)definida, uma vez que suas causas são desconhecidas e os seus sintomas temporários, acometendo crianças somente no momento em que estariam aprendendo a ler e escrever.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia²¹, em 1994, foi divulgada pela *International Dyslexia Association*²² a definição que vem sendo utilizada:

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sócio-cultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar.²³

Antes de discutirmos tal definição, cabe esclarecer que a Associação Brasileira de Dislexia, além de exercer influência sobre estudos, pesquisas, bem como sobre atividades profissionais

²¹ A Associação Brasileira de Dislexia - ABD - é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, cuja sede localiza-se na Avenida Angélica, 2318 - 9º andar - Higienópolis, São Paulo/SP. Reconhecida em todo o país, essa associação foi fundada, em 1983, pelo pai de uma criança que havia sido diagnosticada, conforme a *British Dyslexia Association* - na Inglaterra, como disléxica. Desde a sua fundação a ABD, de acordo com o *site* www.dislexia.org.br - atualizado em 30/08/2002 -, vem realizando um trabalho de divulgação do que entende por dislexia, de orientação e formação de profissionais e pesquisadores envolvidos com a tipologia e, também, com a incidência de tal patologia, no Brasil. Conforme o *site* pesquisado, essa entidade filiou-se, em outubro de 2001, a *International Dyslexia Association*.

²² A *International Dyslexia Association* é a mais antiga organização norte-americana que se dedica ao tema. Fundada no ano de 1949, em memória ao neurologista Samuel Orton, tem se dedicado a auxiliar sujeitos diagnosticados como disléxicos, suas famílias e a escola frequentada por esses sujeitos. De acordo com NICO (2002a), essa associação internacional conta com 45 regionais espalhadas por todos os estados norte-americanos, além de manter três entidades internacionais.

²³ Convém esclarecer que tal definição, já traduzida para a língua portuguesa, encontra-se disponível no endereço eletrônico da Associação Brasileira de Dislexia, especificamente na página <http://www.dislexia.org.br/abd.html>.

envolvidas com essa temática em todo o nosso país, está vinculada e compartilha dos mesmos pressupostos da *International Dyslexia Association* que, por sua vez, goza de grande prestígio em todos os estados norte-americanos e em outros diferentes países. Portanto, o conceito divulgado por essas instituições é amplamente aceito e representativo da visão que se tem atualmente em torno do que tem sido entendido como dislexia.

Sobre a definição em si, a *International Dyslexia Association* - via Associação Brasileira de Dislexia - parece deixar claro, ao buscar caracterizar a dislexia como um distúrbio especificamente de ordem lingüística, que entende a linguagem como um código, ressaltando que a dificuldade da criança estaria relacionada à codificação e decodificação de palavras simples.

Porém, esse entendimento reducionista, que concebe a língua como um código - organizado em função de um amontoado de sons, letras, sílabas e palavras isoladas de um contexto significativo - e o aprendiz como um ser passivo - mero memorizador de repetições -, está explicitamente pautado em uma perspectiva behaviorista. Tal perspectiva, desenvolvida fundamentalmente por SKINNER (1957), toma a linguagem como comportamento verbal, produto de reforço e modelagem que o meio externo proporciona ao aprendiz, negando o papel do sujeito, a sua atividade e desconsiderando o processo interlocutivo na construção de objetos lingüísticos.

Com relação a essa abordagem teórica, ainda que de passagem, vale ressaltar que a explicação behaviorista para a aquisição da linguagem sofreu várias críticas e já deixou, há muito, de ser discutida e assumida nos meios científicos²⁴. De qualquer forma, se a dislexia vem sendo entendida e (in)definida como um distúrbio específico de linguagem, não é possível negar que a sua explicitação depende da diretriz de estudos de cunho lingüístico.

Todavia, precisamos ter claro que nem todos os modelos teóricos da lingüística se prestam a esclarecer fatos relacionados à atividade da escrita. Segundo BRONCKART (1999), é ilusório tentar interpretar a atividade da linguagem como produto da acumulação de comportamentos condicionados pelas restrições de um meio preexistente - segundo apontado pela visão behaviorista - ou, ainda, como resultante direta do substrato neurológico humano - conforme a posição tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências. De acordo com o autor, a linguagem só

²⁴ Sobre críticas à teoria behaviorista, ver MASSI (2001a).

se manifesta por meio de textos como traços de condutas humanas socialmente organizadas. Por isso, entendemos que a análise da linguagem deve afastar-se daquela perspectiva que concebe a língua com um código pronto, por meio do qual emissor e receptor codificariam e decodificariam estruturas lingüísticas acabadas, para focalizar o processo interacional e intersubjetivo como espaço de constituição dos sujeitos e da própria linguagem.

Voltando à definição de dislexia utilizada pela *International Dyslexia Association*, a proposição que aponta para uma incompatibilidade entre dificuldades de escrita e idade cronológica da criança não se mostra sustentável. Não há, nessa definição, nenhuma via explicativa capaz de esclarecer que relação pode haver entre idade cronológica e dificuldades ou instabilidades encontradas no processo de construção da linguagem escrita. Instiga-nos o fato de essa hipotética incompatibilidade, sem mais nem por quê, ser tomada como um parâmetro utilizado para caracterizar a chamada dislexia.

Da mesma forma, instiga-nos a posição assumida por IANHEZ e NICO (2002), especialmente pelo fato de tais autoras serem representantes²⁵ da Associação Brasileira de Dislexia. De acordo com seus apontamentos, é possível suspeitar de um quadro de dislexia, quando, apesar de oportunidades de ensino e aprendizagem, uma pessoa demonstra ser portadora de dificuldades relacionadas à linguagem escrita. Não entendemos de que perspectiva as autoras falam a respeito de tais “oportunidades”. Talvez associem “oportunidades” a possibilidades de acesso à escola ou, ainda, a possibilidades de acesso à linguagem escrita.

De qualquer maneira, mesmo sem compreendermos qual o significado que o termo *oportunidades* assume no contexto utilizado pelas autoras, tal afirmação parece apontar para aprendizagem como algo a ser conquistado pelo esforço do aluno. Pois, se ele tem oportunidade de estudar, podendo freqüentar uma escola e, nessa direção, podendo estar em contato com a escrita, a aprendizagem em si parece depender de seu próprio potencial e de seu bom desempenho.

Essa visão parte de uma ideologia do dom²⁶, segundo a qual, o sucesso ou o fracasso na

²⁵ Maria Eugênia IANHEZ é assessora administrativa e de comunicação da Associação Brasileira de Dislexia. Essa autora, inclusive, assume-se como portadora de dislexia. Maria Angela NICO é Coordenadora e Diretora da Associação Brasileira de Dislexia. Além disso, ela é fonoaudióloga e psicopedagoga clínica.

²⁶ Sobre a ideologia do dom, consultar SOARES (1986).

escola deve ser explicado em função das características dos indivíduos. Como se a escola e a sociedade oferecessem oportunidades iguais a todos os sujeitos e o aproveitamento dessas oportunidades dependesse do dom - aptidão e talento - e das habilidades naturais de cada um. A oportunidade garantida pela família ou sociedade pode aparecer para desculpar o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida.

Nesse caminho, de acordo com KASSAR (2000), em função da incorporação do pensamento “naturalista” pelas ciências humanas, o desenvolvimento do aluno é visto tal qual ocorre com as plantas, ou seja, como um “desabrochar” de dons e qualidades. O mau desempenho do aprendiz é justificado em função dele próprio, que acaba por carregar sozinho a culpa de seu “fracasso”, de sua “incompetência”, de sua “incapacidade” para aprender.

Um exemplo disso pode ser evidenciado pelo caso C.R., apresentado em maiores detalhes no último capítulo deste trabalho. C.R. foi diagnosticada como portadora de dislexia, já na vida adulta, e a análise do seu discurso mostra que ela, sem questionar o conceito dessa suposta patologia, assume para si a responsabilidade desse diagnóstico, bem como os rótulos de “burra” e “agitada” que lhe foram atribuídos no início do seu processo de escolarização, quando ainda cursava o primeiro ano do ensino fundamental. Sua dor e sua revolta são lançadas contra si própria e não contra as circunstâncias sociais, nas quais está inserida. Os discursos pejorativos que circularam no espaço educacional e a significaram como “burra” e como “dislética” e os seus efeitos, o fato de ter interrompido seus estudos, o medo de ser avaliada na escola por meio de provas escritas, ficam escondidos atrás de uma perspectiva que, na tentativa de explicar situações do cotidiano da escola como resultante de aptidões pessoais, ressalta o desempenho individual do sujeito como inteiramente dependente de aspectos inerentes a ele, reduzidos à sua realidade orgânica, cognitiva ou emocional.

Ao tomar o desempenho escolar de cada aprendiz como resultante de habilidades intrínsecas a ele, o sistema educacional corre o risco de chegar a uma conclusão equivocada que associa o “fracasso” do aluno com a sua própria “incapacidade” ou “inabilidade” de apropriar-se da linguagem escrita, determinando processos sociais de exclusão. Em direção oposta, partimos do pressuposto que a relação sujeito/linguagem é permeada por aspectos intersubjetivos, os quais não implicam apenas a criança-aprendiz, mas as formas dialógicas que perpassam as relações

sociais e escolares, constitutivas de subjetividades.

Entendendo que a constituição de cada sujeito acomoda a plurivocidade, a plasticidade e a heterogeneidade, ressaltamos o equívoco de noções que procuram explicar que os aprendizes - em uma totalidade homogênea - devem aprender a escrever seguindo, de maneira estável e totalmente previsível, uma organização e uma cronologia lineares. Essas noções, que padronizam atividades humanas, desconsideram as singularidades estabelecidas entre os aprendizes e a linguagem. Da mesma forma, não aceitam ritmos²⁷ e atividades variáveis na busca da apropriação da escrita, corroborando a homogeneização e normalização do processo de aprendizagem, uma vez que negam diferenças individuais, culturais e sociais evidenciadas nesse processo.

Uma pseudo-relação entre um ritmo uniformizado, faixa etária e aprendizagem formal, tem permitido que atitudes ou hipóteses alheias ao padrão esperado e predeterminado sejam tomadas como anormais e, por conseguinte, como patológicas. Nessa direção, SANTAROSA (2000) denuncia o caráter desse enfoque homogeneizador e patologizador, o qual, sem maiores critérios, vem sendo facilmente tomado por vários educadores, médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, como referência para indicar e diagnosticar, de forma monológica, crianças como portadoras de distúrbios de aprendizagem.

Ainda, com relação à conceituação proposta pela *International Dyslexia Association*, não percebemos avanços no que tange à explicação causal relacionada à dislexia. Ao contrário, aquela mesma posição excludente - que justifica a existência dessa suposta patologia pelo desconhecimento de sua(s) causa(s) - mantém-se inalterada.

²⁷ Vários fatores podem influenciar o ritmo de aprendizagem da escrita. A título de exemplificação, vale comentar sobre o maior ou menor contato com o objeto escrito. Uma criança, integrante de um meio social que utiliza a escrita constantemente, chega até a escola com mais interesse e alguma compreensão sobre o papel e o funcionamento da escrita. Por outro lado, um aluno que convive em um ambiente familiar pouco envolvido com essa modalidade de linguagem pode levar mais tempo para interessar-se e para compreender a função de tal objeto.

1.3 A DISLEXIA NOS MANUAIS DE CLASSIFICAÇÃO E CODIFICAÇÃO DE DOENÇAS

A CID 10 - Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde -, em sua décima revisão²⁸, aceita e reconhece a dislexia sob o código F81.0, como um “transtorno específico de leitura”²⁹, no qual as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento.

De acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10, tal patologia se caracterizaria como:

[...] um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades da leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito.[...] Crianças com transtorno específico da leitura, seguidamente têm uma história de transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem, e uma avaliação abrangendo funcionamento corrente da linguagem muitas vezes revela dificuldades contemporâneas sutis. Em adição à falha acadêmica, comparecimento escolar deficiente e problemas com ajustamento social são complicações assíduas, particularmente nos últimos anos do primário e do secundário. A condição é encontrada em todas as linguagens conhecidas, mas há incerteza se a sua frequência é afetada ou não pela natureza da linguagem e do manuscrito. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (1993:240).

Conforme essa classificação, a dislexia é tomada como uma entidade nosográfica e categorizada como um transtorno que se caracteriza em função de dois critérios básicos: o primeiro deles, tendo em vista a sua causa desconhecida, relaciona-se à questão de sua especificidade, garantindo o uso do termo “transtorno específico”, para explicitar o fato de não

²⁸ Cabe comentar que a CID é aceita e adotada, mundialmente, como um sistema oficial usado para codificar e classificar entidades nosográficas. A Conferência Internacional para a Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças, contando com a participação de representantes de 43 países, foi, de acordo com o site www.cid10.hpg.com.br, convocada pela Organização Mundial de Saúde e realizada, em Genebra, entre 26 de setembro e 02 de outubro de 1989.

²⁹ Vale ressaltar que, embora a CID 10 refira-se à dislexia como um problema relacionado somente à aprendizagem da leitura, a descrição dos sintomas dessa dita patologia aparece, em toda a bibliografia pesquisada e citada nessa pesquisa, vinculada à atividade da escrita, a qual se constitui como objeto principal de nossa pesquisa. De qualquer forma, além da bibliografia envolvida especificamente com a dislexia, de um ponto de vista discursivo – conforme SMOLKA (1989), a leitura e a escrita são atividades que se fundam em interações sociais.

estar vinculado a qualquer etiologia, tais como retardo mental, traumatismo ou doença cerebral, falta de oportunidade de aprendizagem, transtorno afetivo, deficiência visual, entre outras.

O segundo critério diz respeito ao entendimento de que a dislexia pode se apresentar como um transtorno de desenvolvimento. Dessa forma, adota o uso da terminologia “dislexia de desenvolvimento”, relacionando-a com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e diferenciando-a do que a própria CID 10 entende como dislexia adquirida - classificada sob o código R48. 0, que, conforme discutido anteriormente, é tomada nos mesmos moldes da afasia.

Neste ponto, salientamos o fato de a CID 10, apesar de usar códigos classificatórios e conceituações distintas, utilizar-se da mesma nomenclatura - dislexia - como uma categoria nosográfica geral para abarcar questões relativas à escrita de crianças que estão sendo alfabetizadas e, da mesma forma, de adultos que apresentam, comprovadamente, uma alteração cortical. Assim, valendo-se da mesma nomenclatura para questões completamente diferentes e aceitando como um “transtorno” questões que dizem respeito ao desempenho escolar, esse sistema oficial de classificação de doenças propaga a noção de que mecanismos próprios da aprendizagem da escrita podem ser patologizados.

Ainda com relação à CID 10, convém ressaltar que essa classificação, ao supor que transtornos na fala podem preceder problemas na escrita, parece desconsiderar que a alfabetização é um processo envolvido com a aquisição da linguagem escrita cuja materialidade diferencia-se da oralidade. Além disso, parece-nos perigoso e superficial afirmar que, em adição a falhas relativas à escrita, o aluno apresenta outras complicações associadas ao seu ajustamento social: perigoso, na medida em que tende a tirar da escola - como instituição social - qualquer responsabilidade sobre o desempenho do aluno, jogando toda carga do “fracasso” sobre o próprio estudante; e superficial, porque não aponta para a possibilidade de essa instituição refletir sobre o fato de que dificuldades sociais ou emocionais podem surgir como efeito do desinteresse e da estigmatização que o próprio sistema educacional produz ao rotular a criança como portadora de uma “doença”.

Nessa mesma direção, o DSM IV (2000) - Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais³⁰ - reconhece a dislexia, sob o código 315.00, como uma dificuldade de leitura e de

³⁰ Assim como a CID 10, tal manual é utilizado oficialmente para classificar doenças e codificá-las por meio

escrita especificamente relacionada à infância e adolescência. Tal dificuldade está circunscrita no âmbito dos transtornos de aprendizagem e, por conseguinte, explicada como consequência de anormalidades subjacentes ao processamento cognitivo, como, por exemplo, déficits na percepção visual, distúrbios de atenção, problemas de memória, alterações nos processos lingüísticos ou, ainda, uma combinação desses fatores. Ainda, segundo o DSM IV, a dislexia pode estar associada a transtornos da matemática, manifestando-se, geralmente, nos anos escolares iniciais, em crianças que freqüentam entre a primeira e a quarta série.

Desse modo, tanto a CID 10 como o DSM IV - ambas classificações médicas oficiais - citam a dislexia e aceitam-na como uma patologia que se apresenta no momento em que um aluno começa a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, um transtorno que se vincula ao processo de construção da linguagem escrita. Diferentemente da CID 10, o DSM IV busca explicitar fatores causais para o que entende como dislexia a partir de anormalidades no processamento cognitivo. Porém, conforme já comentamos anteriormente, o enfoque cognitivista não encontra evidências capazes de sustentar suas hipóteses.

Esses dois instrumentos oficiais, desenvolvidos e amplamente utilizados pela área médica, favorecem a divulgação e o uso de uma nomenclatura patológica, bem como de seus respectivos códigos, para referir-se a questões que dizem respeito à escolarização e ao aprendizado formal da escrita. Cabe ressaltar, aqui, o fato de a área médica posicionar-se de maneira decisiva na definição e classificação de um problema que está intimamente relacionado a fatos escolares, passando pela aquisição da modalidade escrita da linguagem.

Conforme apontamos no início desse capítulo, a dislexia adquirida - entendida como entidade nosográfica vinculada a quadros afásicos - foi postulada pela medicina para caracterizar uma dificuldade adquirida de linguagem em sujeitos adultos que sofreram uma lesão cerebral. Porém, enfatizamos a necessidade de ser considerada a diferença existente entre casos de adultos que, em função de danos neurológicos, apresentam comprometimentos lingüísticos e casos de aprendizes que, no percurso da aquisição da escrita, encontram dúvidas e instabilidades próprias desse percurso.

de dígitos. Esses códigos são utilizados para manter registros médicos e, também, para facilitar o relato de dados diagnósticos destinados a qualquer pessoa ou órgãos interessados, incluindo instituições governamentais, seguradoras particulares e a própria Organização Mundial de Saúde.

Quanto à dislexia adquirida, nada temos a indagar. O que nos instiga é o raciocínio médico - relacionado a estudos afasiológicos - ter sido transposto para questões referentes à escrita que está sendo construída, autorizando que situações da vida escolar sejam tratadas como patológicas. De acordo com MOYSÉS e COLLARES (1992:33), tal raciocínio clínico tradicional, o qual parte do princípio de que “se A causa B, B só pode ser causado por A”, levou a medicina a supor que se uma lesão cerebral, em sujeitos adultos, pode ocasionar dificuldades para ler e escrever, então tais dificuldades, ainda que relacionadas a crianças que estão se apropriando da escrita, devem ser causadas por danos neurológicos.

Desde os tempos de Pringle Morgan - primeiro médico a sugerir que “problemas” relativos à aprendizagem da escrita poderiam estar vinculados a desordens cerebrais -, fatos que não seguem o padrão uniforme e esperado durante a aquisição dessa modalidade de linguagem vêm encontrando justificativas em explicações hipotéticas relacionadas a aspectos que dizem somente respeito ao aprendiz. Nesse caminho, a medicina, distanciada do contexto escolar e do entendimento do papel constitutivo desse contexto, ao tomar aspectos da aprendizagem da escrita como decorrentes de um distúrbio, embora sem comprovação empírica, vem se mostrando determinante na propagação e perpetuação de um conceito vago e afastado de explicações capazes de esclarecer a natureza e a função da escrita.

Parece-nos que a área médica, desprovida de conhecimentos específicos acerca dessa modalidade de linguagem - seu processo de aprendizagem e funcionamento -, bem como do sujeito-aprendiz, acaba por tomar inadvertidamente fatos singulares que se estabelecem nesse processo como “sintomas” de uma categoria nosográfica geral, a qual chama de dislexia.

Com a intenção de explicitar a questão desses ditos “sintomas” pretendemos questionar, a partir de uma orientação lingüística, a descrição que a medicina tradicional e demais áreas afiliadas a ela, vêm apresentando como fatos associados ao que tem sido tomado como um distúrbio de aprendizagem da língua escrita. Para tanto, no próximo capítulo, explicitamos o quadro teórico que sustenta o nosso trabalho: desde a discussão dos ditos “sintomas” disléxicos, passando pela análise de tarefas avaliativas usadas na elaboração do diagnóstico do que tem sido considerado como um distúrbio específico de aprendizagem da escrita, até a investigação de casos de crianças e adultos, sujeitos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM: O PANORAMA TEÓRICO

Buscamos, neste capítulo, apresentar a reflexão teórica que norteia a nossa pesquisa e que, por conseguinte, perpassa todos os capítulos procedentes. Inicialmente, convém esclarecer que nos afastamos de perspectivas teóricas que, por qualquer razão, desconsideram a historicidade da linguagem; o sujeito e suas ações lingüísticas em situações efetivas de uso da escrita; o contexto social das interações verbais. Procuramos integrar em uma concepção abrangente de linguagem que a focalize, como bem observa COUDRY (1988:47), “na dimensão contextual e social em que os homens, por ela, atuam sobre os outros, na dimensão subjetiva em que, por ela, os homens se constituem como sujeito, na dimensão cognitiva em que, por ela, os homens atuam sobre o mundo estruturando a realidade”.

Nesse sentido, pretendemos nos valer de um enfoque teórico a partir do qual seja possível transitar por reflexões da lingüística capazes de nos conduzir, de forma convergente, por uma análise que busca enfocar a interação verbal como um processo de produção da linguagem e dos sujeitos, tais como:

- a perspectiva interacionista proposta pela corrente sócio-histórica, a qual, afastada de uma noção mecanicista que converte a linguagem a um simples veículo de informações, nos leva a resgatar, no espaço da interlocução, o papel do homem que, como um ser social, histórico e cultural, é sujeito e autor das transformações sociais, na medida em que se constitui a partir do fenômeno lingüístico;

- a concepção de linguagem que a toma como um trabalho social, histórico, como uma atividade que se realiza constituindo os recursos expressivos das línguas naturais e, também, as regras de utilização das expressões em determinadas situações de uso;

- a concepção de texto que, pautada em uma perspectiva dialógica, o entende como a concretização de uma prática interpessoal na qual estão envolvidos um *eu* e um *outro* em situações de uso efetivo da linguagem;

- a investigação de fatos que compõem a aquisição da escrita assumindo que, por meio da

relação estabelecida com a linguagem e com “o outro”, cada aprendiz elabora e reelabora, de forma permanente e singular, suas hipóteses sobre o objeto escrito;

- o interesse teórico pelos dados singulares na determinação de percursos particulares trilhados pelo sujeito durante o processo de aquisição/domínio da escrita, conforme proposto pelo paradigma indiciário, cujos princípios metodológicos asseguram rigor às análises centradas no detalhe, no episódico e no residual.

2.1 A CORRENTE SÓCIO-HISTÓRICA

Discutindo a conceituação que envolve a dislexia, no capítulo anterior, pudemos verificar a incorporação da visão naturalista na análise de questões relativas ao processo de escolarização, uma vez que aspectos vinculados à aquisição da escrita são explicados a partir de “falhas” inerentes ao aprendiz, situando nele próprio a causa de suas “dificuldades” e, por aí, atribuindo-lhe toda a responsabilidade do “fracasso”, da “imaturidade” e de um dito “distúrbio específico de aprendizagem da linguagem escrita”. Testemunhamos, assim, análises que insistem em igualar e ocultar os sujeitos - a partir de supostas lesões, disfunções, padrões médios de inteligência -, definindo atividades humanas como naturais, uma vez que perdem de vista a própria linguagem em sua dimensão dialógica, constitutiva dos múltiplos sentidos que se instauram no cotidiano do sujeito aprendiz.

De acordo com JOBIM e SOUZA (1995), no curso da história das ciências humanas, a concepção de homem e de realidade social construída a partir dos modelos teóricos das ciências naturais não tem dado conta de explicar a realidade do homem contemporâneo. Segundo a autora, buscando evidenciar o *status* de cientificidade, as ciências humanas acabaram por reduzir a existência humana à realidade das coisas na medida em que se fundamentaram em um pensamento mecanicista baseado nas leis da lógica matemática. O mundo da realidade humana foi substituído pelo universo do discurso formalizado e, nessa direção, o homem - esse ser ativo, transformador, permanente criador de significações - tem sido entendido como matéria inerte, ou seja, tem sido coisificado.

Em contraste a esse universo formalizado, surge, por outro lado, no interior das ciências

naturais, o modelo biológico que toma como pressuposto humano primordial a irredutibilidade da vida. Nesse modelo, conceitos básicos que envolvem a natureza, o organismo e a evolução passam a ser aplicados em todas as esferas da realidade humana, impondo ao domínio humano a idéia de regulação interna interpretada a partir do próprio modelo biológico.

Aderindo aos estilos do pensamento das ciências naturais, as ciências humanas, propiciam uma série de reificações que acabam por desumanizar o indivíduo da mesma forma que os sistemas político e econômico o desumanizam, quando apresentam como impessoais aqueles aspectos que a ordem vigente necessita remover, ocultar ou dissimular para minimizar as contundentes contradições da sociedade de classes. (JOBIM e SOUZA, 1995:20).

A opção metodológica das ciências naturais, quer seja pelo viés do modelo formalista organizado em função de leis da matemática, quer seja pelo eixo do modelo biológico, vem negligenciando o caráter histórico, social e cultural do desenvolvimento humano e, desse modo, originando explicações reducionistas a partir das quais o homem é concebido como ideal e abstrato, divorciado das relações que estabelece com a sociedade. Para superar esse reducionismo, é preciso, conforme nos aponta a autora, resgatar nas ciências humanas o papel da linguagem como constitutiva do sujeito e da própria realidade. A final, segundo JOBIM e SOUZA (1995:21), “é na linguagem e, por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica”.

Para essa autora, em um processo de reconstrução epistemológica, é necessário devolver ao homem sua condição de sujeito, entendendo-o como indivíduo e, ao mesmo tempo, como ser histórico; percebendo a sua singularidade e, também, o vínculo que estabelece com o meio social no qual está inserido, para, nessa direção, compreendendo que as ciências humanas não podem eliminar o lugar constitutivo da linguagem, enfocar a atividade humana a partir do fenômeno lingüístico.

Nesse processo de reconstrução epistemológica, deparamos-nos com a visão teórica proposta por Bakhtin que, afastado de um enfoque marcado pela fragmentação, questionou o rumo das ciências humanas e, a partir de uma abordagem mais globalizante, buscou apreender o

homem como um ser que se constitui na e pela interação socioverbal, ou seja, um ser que se constitui participando ativa e permanentemente de uma intrincada rede de relações sociais. De acordo com FARACO (2003: 42), “o que Bakhtin procura destacar é um aspecto diferenciador que ele vê entre as ciências na relação com o objeto: uma relação monológica nas ciências naturais (porque o objeto é mudo) e uma relação dialógica nas ciências humanas (porque o objeto é o texto, a expressão de alguém)”. Portanto, para Bakhtin, as ciências humanas contemplam textos como produtos de um sujeito social e historicamente localizado.

Pautado em uma perspectiva a partir da qual a linguagem passa a ser enfrentada em sua dimensão histórica, em função de questões específicas que envolvem a interação, a compreensão e a significação, BAKHTIN (1992b) faz críticas rigorosas a duas grandes correntes que fundamentam o pensamento lingüístico contemporâneo. Opôs-se, por um lado, ao posicionamento que chamou subjetivismo idealista, por tal orientação reduzir o fenômeno lingüístico a um ato de criação individual; e, por outro, ao enfoque que denominou objetivismo abstrato, o qual toma a linguagem como um sistema abstrato de formas.

A primeira orientação, representada especialmente por Humboldt, entende a língua como uma atividade criativa e individual que se materializa no ato de fala. As leis da criação lingüística, nessa visão, estão subordinadas às leis da psicologia individual, cabendo ao lingüista descrever e classificar o fato lingüístico proveniente da atividade mental. Apresentando-se como um depósito, a língua torna-se viva à medida que serve de instrumento para ser usado no momento da exteriorização dos aspectos interiores.

A segunda grande corrente é representada pela obra de Saussure. Na perspectiva do objetivismo abstrato a fala não é objeto de estudo. Ao dicotomizar língua (social) e fala (individual), somente as leis independentes e autônomas da língua são consideradas, pois essa é entendida como um produto estável e acabado, transmitido através das gerações: ao indivíduo resta apenas registrá-la passivamente. O sistema lingüístico, na perspectiva saussureana, não está sujeito aos atos de criação individual, ao contrário, é um fenômeno de cunho coletivo, assumindo um caráter social. Contudo, entendendo a língua como um conjunto imóvel de signos coordenados entre si, o objetivismo abstrato não se interessa pela relação que o signo estabelece com a realidade ou com o indivíduo que o engendra, abstraindo, de saída, um objeto ideal.

Neste ponto, ao manifestar uma recusa a ambas as abordagens, Bakhtin afirma:

Queremos, agora, chamar a atenção para o seguinte: ao considerar que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual [...] é esse o PROTON PSEUDOS, a “primeira mentira”, do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante. E esse é o seu PROTON PSEUDOS. (BAKHTIN, 1992b:109).

Para o subjetivismo idealista o ato de fala é percebido como a face exteriorizada da consciência. O aspecto relevante é a vida interior, a expressão só se presta a traduzir o conteúdo subjetivo. Bakhtin afirma, porém, que não existe atividade mental sem expressão semiótica. É essa expressão que organiza e determina o psiquismo e, por isso, o ato de fala ou, mais especificamente, a enunciação é de natureza social e não pode ser entendida a partir das condições psicofisiológicas do sujeito.

Por outro lado, ao priorizar a língua, analisando-a como um sistema acabado, separando-a de seu conteúdo ideológico e vivencial, o objetivismo abstrato não tem condições de explicar como a linguagem realmente funciona. Interlocutores, na prática viva da língua, não se relacionam com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de uso concreto, nas mais diversas situações.

De fato, para Bakhtin, a forma lingüística se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas. Nesse ponto, vale citar as palavras do próprio autor: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 1992b:123).

Após fazer uma explanação minuciosa, reproduzindo fielmente o pensamento que se encontra subjacente em cada uma das correntes que orientam a lingüística tradicional, Bakhtin as submete a uma rigorosa crítica epistemológica e, na superação dialética de ambas, propõe sua própria tese, afirmando uma concepção de linguagem fundamentada na interação verbal, ou seja,

na atividade dialógica. Atividade esta que não se esgota jamais, visto que todo enunciado carrega historicamente a réplica daqueles já produzidos antes, como também determina os próximos que o sucederão. Para o autor, as relações dialógicas não se reduzem simplesmente a situações de um diálogo real. Antes disso, tais relações devem ser compreendidas em função de um encaminhamento heterogêneo e complexo.

O permanente diálogo existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, não são organizados de maneira sempre simétrica e harmoniosa. Nessa vertente, conforme BRAIT (1996:79), o dialogismo pode ser interpretado “como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem”. Pois, para Bakhtin, um enunciado vivo - significativamente produzido em um dado momento histórico e em um meio social determinado - toca vários fios dialógicos, tecidos pela consciência social e ideológica em torno do objeto de tal enunciado.

Esses fios dialógicos vivos - como outros discursos - são, intertextualmente, constitutivos do tecido de toda produção discursiva. Por isso, todo e qualquer discurso é polifonicamente tecido, num jogo de várias vozes que concorrem, se cruzam, se complementam, se contradizem. Além disso, enunciados distanciados pelo tempo e espaço também podem revelar uma relação dialógica na medida em que forem confrontados em função de um sentido a ser estabelecido, apontando para o fato de as relações dialógicas serem relações de sentido.

O enunciado elabora-se em função do outro cujo papel assume posição de destaque na relação dialógica, pois cada enunciado espera uma resposta, uma reação por parte do outro. Os outros, para os quais a palavra é dirigida, não são meros expectadores, mas, antes disso, são participantes ativos no curso da comunicação verbal viva e real. Assim, a compreensão é um processo ativo, pois quem compreende participa do diálogo, interferindo na enunciação a partir de suas significações anteriores. A enunciação, por sua vez, é considerada por Bakhtin o real objeto da lingüística, pois é ela que se realiza no curso da comunicação. Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados - a enunciação - é delimitada pela situação imediata, sem perder de vista a estrutura social mais ampla em que se insere, refletindo seu caráter ideológico.

A consciência individual, para Bakhtin, é fruto dessa interação, dessa atividade dialógica que se concretiza como signo ideológico. Nesse sentido, deixando de perceber o signo como um

sinal inerte, encerrado no interior de um sistema lingüístico abstrato, podemos encará-lo como uma categoria dialética e dinâmica. Para esse autor, o signo emerge no terreno interindividual, sendo a sua forma e o seu significado produzidos na dinâmica da interação social. Por isso, antes de ser estático e unilateral, o signo é polissêmico, pois reflete e refrata a realidade, uma vez que está perpassado por índices de valores sociais. Esse signo vivo nasce na experiência exterior para compor a atividade mental. Disso decorre a conclusão que a consciência se organiza a partir da própria interação verbal. Para melhor explicitar essa questão, remetemo-nos as palavras do próprio BAKHTIN (1992b:58):

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e inteiramente condicionada por fatores sociológicos.

Conforme as postulações do autor, a consciência individual se constitui na interação, assumindo um caráter dialógico em relação ao mundo exterior e ao mundo interior, pois sujeito e linguagem interagem mutuamente. Os limites impostos pela linguagem nas formas de perceber e compreender o mundo podem ser superados pelo sujeito, na medida em que esse sujeito tem a possibilidade de agir com e sobre a linguagem. Afinal, a relação entre sujeito e linguagem se constitui e se modifica continuamente, indicando que cada sujeito tem a sua história de relação com a linguagem. Dessa forma, atitudes singulares durante o processo de aquisição da escrita, manifestam o modo particular com que cada aluno-sujeito se relaciona com essa modalidade de linguagem, refletindo e atuando sobre ela.

Na prática viva da língua, os indivíduos não se relacionam com um código abstrato, a partir do qual codificam e decodificam estruturas lingüísticas acabadas. Ao contrário, eles se influenciam mutuamente, a partir de enunciações que acontecem em situações reais. Por isso, o professor, o fonoaudiólogo, o psicólogo, o médico ou qualquer profissional diante de crianças ou adultos que estão aprendendo a ler e escrever, devem considerar que esses sujeitos têm suas histórias de vida situadas em um meio social. Esses sujeitos não podem ser encarados como expectadores inertes que registram passivamente certas formas normativas e fragmentadas da

língua. Se a consciência é determinada pela interação verbal será, então, na própria interação que esses profissionais encontrarão espaço para desenvolver suas funções.

Ainda que de passagem, convém comentar, adiantando a análise que apresentamos no decorrer desse trabalho, que muitos dos “erros” e “desvios” de alunos, aprendizes da escrita, tomados por profissionais vinculados ao ensino como sintomas de distúrbios ou incapacidades, apontam para o fato de tais profissionais desconsiderarem o processo de interação, a atividade de elaboração/reelaboração da escrita e, por aí, o próprio sujeito aprendiz, bem como a sua história de vida e sua história de relação com a escrita que está sendo apreendida. Nessa direção, salientamos a necessidade de o sistema educacional incluir em suas análises os efeitos de práticas discursivas, que, pautadas na interpretação do “erro” como manifestação patológica, agem sobre a criança, produzindo nela a sistematização de um distúrbio que, na realidade, revela interpretações que desintegram a relação sujeito/linguagem.

Seguindo com BAKHTIN (1992b:49), podemos entender que a realidade psíquica é invariavelmente de natureza semiótica, pois não é possível analisá-la e compreendê-la senão como um signo. O autor afirma que “o organismo e o mundo encontram-se no signo”. Tendo em vista que o signo é um elemento da realidade externa que compõe o universo da interação verbal, a formação e a organização da atividade mental não se constituem no interior do sujeito, a partir de características puramente biológicas ou psicológicas que lhe são inerentes, mas no próprio fluxo das relações dialógicas.

Rejeitando uma visão que privilegia única e exclusivamente os processos internos dos alunos, é possível encontrar em Bakhtin um posicionamento que apreende o homem - a criança, o aluno - como sujeito histórico-social em permanente troca dialética com seu mundo. Nesse posicionamento, podemos compreender que um evento se revela para cada um de nós de modo diferente, pois o lugar que cada um ocupa é único e indivisível. Essa reflexão nos abre a possibilidade de focar a constituição da subjetividade a partir de índices sociais que compõem um conjunto de valores, refletindo visões de mundo. Nos termos de JOBIM e SOUZA (1995), o território interno de cada um não é soberano, afinal, é com o olhar do outro que nos comunicamos com o nosso próprio interior.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em

minha consciência vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...]. Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do *eu* com o *outro*. (BAKHTIN, 1992a: 378).

Ao retornarmos para nós o tom emotivo e as palavras povoadas de sentido que nos vêm do outro, constituímos nossa subjetividade em função dos conteúdos sociais e afetivos que esse tom valorativo e essas palavras nos revelam. Portanto, o texto de uma criança, de um jovem, de um adulto tomado como portador de um distúrbio de aprendizagem não pode ser meramente considerado como produto de formas lingüísticas distantes do emaranhado de valores que permeiam o encontro das suas relações dialógicas internas (individuais) e externas (sociais).

Entendendo que não existem enunciados neutros, tampouco significação monológica isolada, podemos afirmar que, no processo dialógico - o qual circunscreve a existência humana -, a aquisição da linguagem pressupõe, invariavelmente, a possibilidade de significar. Nesse processo, ao nos aproximarmos do entendimento que o discurso liberta o sujeito de sua condição de mero organismo abstrato, ou seja, de sua condição de objeto, ressaltamos a necessidade de situar o sujeito-aprendiz em uma dimensão histórica e social. Questões referentes à aprendizagem da escrita anunciam uma perspectiva que não se resume ao desenvolvimento orgânico, mas que compreende o próprio universo de representações da consciência marcada pela intersubjetividade.

A criança que está se apropriando da escrita não é um mero organismo abstrato, ela é afetada pelos sentidos veiculados em diferentes espaços sociais - na clínica médica, no posto de saúde, na escola -, que avaliam suas produções escritas e significam suas supostas falhas como dificuldades, distúrbios, dislexias. Partindo de uma visão biologizante, esses espaços sociais idealizam o sujeito-aprendiz e o abstraem dos efeitos de sentido veiculados pela linguagem, tornando-o passível de mensuração por meio de escalas médias de desenvolvimento. “Desvios” que não coincidam com a prescrição de tais escalas são interpretados como déficits que podem indicar problemas - orgânicos, cognitivos, emocionais, familiares - inerentes ao indivíduo, autorizando que o processo de escolarização seja analisado por meio de critérios perpassados pelo

pensamento naturalista. Critérios esses que obscurecem a singularidade humana e sua profunda relação com o coletivo.

Conforme PAN (1995), é preciso que o sistema educacional deixe de focar relações gramaticais e impessoais, tendo em vista que apenas as relações entre enunciados - dotados de autor e destino - podem apreender o sujeito que fala, que escreve e, assim, depreender o encontro da linguagem com a vida. Nos termos de BAKHTIN (1992a:282): “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Por isso, pelo seu caráter intersubjetivo, o enunciado verbal não se limita ao indivíduo que o expressa, mas pertence também ao seu grupo social.

Esse caráter intersubjetivo do enunciado nos leva a refletir sobre o medo e o bloqueio que crianças e adultos - sujeitos desta pesquisa - diagnosticados como portadores de dislexia ou distúrbio relacionado à linguagem escrita, apresentam no momento em que produzem seus textos, bem como os comentários que fazem durante tal produção. Eles falam e, por vezes, escrevem sobre o medo que têm de “errar”, de “rasurar”, de mostrar instabilidades e de, por isso, sublinharem a noção, imposta pelo outro, de que são incapazes, debilitados, portadores de um distúrbio, de uma dislexia. Assim, hesitam frente à escrita, escrevem textos curtos e buscam, o máximo que podem, manter-se afastados dessa atividade, afirmando que não sabem escrever, que não conseguem, que escrevem errado.

Porém, ao invés de seguirmos os moldes de uma proposta que abstrai o indivíduo da relação que estabelece com a palavra do outro e, por aí, justificar essa situação em função de questões inerentes ao sujeito - sua realidade interior psicofisiológica -, tomamos como unidade de análise, conforme proposta anunciada por Bakhtin, o vínculo indivíduo-sociedade em uma dimensão histórica e entendemos que o medo e o bloqueio apresentados pelo sujeito dito disléxico ou portador de um distúrbio/dificuldade refletem, de maneira intersubjetiva, os valores do seu grupo social. Afinal, o discurso em torno do medo é marcado pelas condições de sua produção e significação.

Nesse caso específico, a significação da condição de ser tomado como portador de dislexia ou de um distúrbio de aprendizagem da escrita constitui-se na tensão estabelecida a partir de diferentes vozes que cruzam a história pessoal do sujeito. Reelaborando os enunciados dos outros

- do professor, do colega, do médico, da família, do fonoaudiólogo, do psicólogo - e transformando-os em enunciados individuais, esse sujeito apropria-se de conceitos e valores - errar/acertar, ser normal/anormal (portador de dislexia), saber/não saber - os quais incorpora, recusa, modifica.

Por isso, o medo, a insegurança, a relutância diante da escrita, antes de serem tomados como manifestações sintomáticas de uma suposta debilidade individual - seja de ordem orgânica, cognitiva ou psico-afetiva, conforme apontado no capítulo anterior -, refletem a aproximação e, ao mesmo tempo, o confronto com a palavra do outro, pois, conforme argumenta BAKHTIN (1992b:317), “nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio”. Tomando a elaboração do conhecimento como um processo que se constitui socialmente, ressaltamos a necessidade de refletirmos sobre os efeitos que uma visão patologizadora - do distúrbio, da imaturidade, da disfunção, da lesão, da dislexia - produzem sobre processos de construção da escrita e de constituição de subjetividades.

Com o objetivo de prosseguir em nossa reflexão, ao lado dos pressupostos teóricos de Bakhtin, nos defrontamos com o pensamento de Vygotsky, que entende a interação verbal como constitutiva dos processos cognitivos a partir da inserção do homem em um determinado grupo social. Rompendo com as tendências da psicologia contemporânea, VYGOTSKY (1991b) fundamenta-se em uma perspectiva social e assume que o processo do desenvolvimento psicológico tem sua origem na dinâmica interativa.

Ao superar a dicotomia social/individual, esse autor explica a gênese social do desenvolvimento humano enfatizando que o plano intersubjetivo, como plano de relação do sujeito com o outro, permite elevar as formas de ação individual. De acordo com VYGOTSKY (1991a), é por meio da relação com o(s) outro(s) que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento. Dessa forma, aponta para o signo como mediador social que emerge no espaço da interindividualidade, privilegiando o papel que a linguagem assume no desenvolvimento do conhecimento, pelo fato de ela, ao mesmo tempo, integrar os processos mentais (memória, atenção, solução de problemas etc.) e mediar tais processos com o mundo social.

O desenvolvimento do conhecimento resulta de um processo de internalização de valores produzidos entre os sujeitos:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) [...]. Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991a:64).

Tendo em vista uma necessária interdependência nos processos inter e intrapessoais, não é possível pensar na gênese do desenvolvimento cognitivo somente a partir de recursos individuais e inerentes à estrutura neurobiológica do indivíduo, conforme sugerido por diferentes conceitos que procuram explicitar a chamada dislexia. Ao contrário, a cognição da criança, sua atenção, bem como sua memória, são aspectos de seu desenvolvimento que se dão, primeiramente, no plano social, para, em um segundo momento, integrarem a dimensão individual. Além disso, as ações internalizadas não são reproduções de ações externas, mas dependem de transformações de processos externos em processos internos mediadas por operações simbólicas.

Ressaltando o papel constitutivo das atividades interativas, ao discutir questões relacionadas à aprendizagem da escrita, VYGOTSKY (1991a:119) critica métodos tradicionais de alfabetização embasados em treinamentos artificiais e afirma: “ensina-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

O autor aponta que a escrita, muito além de simples habilidade motora, constitui um sistema particular de símbolos o qual se impõe como crucial em todo o desenvolvimento cultural da criança. Para Vygotsky, a linguagem escrita configura-se como um simbolismo de segunda ordem representante de sons da fala e, por isso, é secundária à linguagem oral. Gradualmente, à medida que a fala - como elo intermediário - desaparece, a escrita vai sendo dominada pela criança.

Nesse processo, a oralidade é, em princípio, o canal que vincula a escrita com sua representação simbólica sendo, portanto, por meio da linguagem oral que aspectos da escrita passam a ser internalizados. Depois, em um segundo momento, a linguagem escrita acaba por constituir-se como um sistema simbólico de primeira ordem, independente da oralidade. A

linguagem escrita, ao ser internalizada, transforma-se, assim como a própria linguagem oral, passando a constituir as funções internas da criança.

Para esclarecer o processo de internalização, Vygotsky propõe a noção de desenvolvimento proximal apontando para existência de dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O desenvolvimento real refere-se ao resultado dos ciclos de conhecimento já internalizados e consolidados; o nível potencial configura-se a partir de funções ainda não amadurecidas pelo sujeito, que, em cooperação com o outro, podem se desenvolver. A zona potencial de desenvolvimento marca a distância entre o que o sujeito faz, em um primeiro momento, com o auxílio e a mediação do outro e aquilo que, em um segundo momento, ele pode fazer de forma autônoma e internalizada.

Vale ressaltar que a internalização de um objeto de conhecimento não implica um exercício de cópia desse objeto, mas envolve transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos a partir de um processo de significação. Dependente de mediação sócio-cultural, a internalização do conhecimento se desenvolve, fundamentalmente, conforme já anunciado, por meio da linguagem. E a internalização da escrita não escapa desse processo, na medida em que a escrita - ela própria um objeto de conhecimento - torna-se autônoma depois de ter se servido da linguagem oral para significá-la.

Levando em consideração que a oralidade, em princípio, interfere no processo de elaboração do conhecimento da linguagem escrita, é possível entender que o aprendiz, para escrever, busca corriqueiramente apoio na fala. Por isso, trocas de algumas letras representativas, por exemplo, de sons surdos/sonoros ou, ainda, segmentações inadequadas de alguns vocábulos envolvendo junturas vocabulares são, longe de manifestações patológicas, atitudes que acompanham a aquisição da escrita, uma vez que, resultantes da interferência de parâmetros orais, revelam o próprio processo de internalização do objeto escrito.

Cabe ressaltar que o não entendimento de questões como essa, que integram a internalização da escrita como um objeto de conhecimento, tem levado educadores, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos a interpretações equivocadas que culminam com a noção de dislexia ou distúrbio de aprendizagem da escrita. Um breve exemplo da escrita de L.H.M, um menino - sujeito de nossa pesquisa - que foi diagnosticado como portador de “dificuldade de aprendizagem

em língua portuguesa”, cujos detalhes estão apresentados no capítulo 5, pode ilustrar essa questão. Levando em consideração uma discussão sobre atividades comemorativas do Dia das Crianças proposta, em sala de aula, pela sua professora, ele escreveu:

Eu aso quitoda as crinãsa tinha que ganha presente notia de criança. Luiz ³¹

(Eu acho que todas as crianças tinham que ganhar presente no dia das crianças. Luiz).

Ao observarmos essa produção escrita, é possível perceber “erros” ortográficos, os quais têm sido interpretados como sintomas disléxicos. Entretanto, as trocas e omissões de letras que aparecem quando L.H.M. escreve “qui” ao invés de *que*, “tia” para *dia*, “toda” para *todas* e, também, as junturas vocabulares pautadas no contínuo da fala e apresentadas no momento em que ele constrói “quitoda” ao invés de *que todas*, “notia” para *no dia*, são exemplos claros da influência que a oralidade exerce sobre a escrita que está sendo apreendida. É a partir dessa influência que o aprendiz internaliza a escrita como um simbolismo de segunda ordem, conforme nos esclarece Vygotsky. Por isso, fatos de escrita como os apresentados por esse menino, antes de serem tomados como manifestações sintomáticas, denotam atitudes que revelam a própria construção dessa modalidade de linguagem mediada pela oralidade. É em função da interferência do outro que o aprendiz pode perceber que a oralidade e a escrita são modalidades da linguagem com características distintas.

Ainda sobre a escrita de L.H.M., é possível verificar, na sua produção, algumas instabilidades: ele faz uso de palavras iguais seguindo diferentes critérios para escrevê-las. É o caso dos vocábulos *que* e *criança* os quais foram, em um primeiro momento, representados pelas construções “qui” e “crinãsa” e, logo em seguida, escritos de acordo com a convenção ortográfica. Essas instabilidades nos mostram que a aprendizagem da escrita não segue uma organização linear, uma vez que não se dá pela repetição de formas passivamente registradas.

O domínio desse sistema complexo de signos não é alcançado pela criança por meio de treinos mecânicos, impostos por metodologias que relegam a linguagem escrita - invariavelmente constitutiva de sentido(s) - a um segundo plano. De acordo com Vygotsky, a construção da escrita depende do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um processo não-

³¹ Esse texto foi produzido, em 11/10/01, na escola freqüentada por L.H.M., por solicitação de sua professora, que, conversando conosco, mostrou-se preocupada com os “erros” apresentados por esse menino.

linear e descontínuo que se apresenta marcado tanto por involuções como por evoluções. Por isso, instabilidades ou inconstâncias apresentadas pelo aprendiz, ao contrário do que afirma a literatura que discorre sobre a dita dislexia, não devem ser tomadas como manifestações de um distúrbio. Corroborando essa afirmação, LÚRIA (1988) aponta que as crianças, em processo de alfabetização, tentam, elaboram, reelaboram e constroem hipóteses em um movimento que não se caracteriza pela linearidade.

A construção da escrita envolve transformação, elaboração, reelaboração a partir um trabalho não-linear, apontando para a necessidade de evitarmos interpretações ingênuas que tomam o processo de aquisição dessa manifestação lingüística como sendo meramente evolutivo, organizado pelo acúmulo gradual de assimilações de letras, palavras e frases, isoladas de uma atividade com a escrita viva e real. “Esse processo descontínuo pode confundir o investigador que espera encontrar um desenvolvimento linear de somatórias de aquisições. O que ocorre é um movimento de idas e vindas em direção ao objeto pretendido, sem que necessariamente aquilo que foi apreendido antes se mantenha inalterado”. (LACERDA, 1995:20).

O trabalho vinculado à aprendizagem da leitura e da escrita deve desenvolver-se em função de atividades em que haja possibilidade de essa modalidade de linguagem ganhar sentido tornando-se necessária para a criança, jovem ou adulto em situações de troca com o outro, de ação conjunta que integrem o cotidiano. Afinal, se, conforme nos revela Vygotsky, é por meio dos outros que as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento são estabelecidas, então a construção e o domínio da escrita dependem de uma ação compartilhada na qual a criança, em conjunto com um outro mais experiente, se apropria da linguagem escrita como um objeto munido de sentido.

Embora o movimento desse sujeito mais experiente não seja previsto nos trabalhos de Vygotsky, pois, segundo nos aponta MAYRINK-SABINSON (1997c:38), “esse outro vygotskyano aparece como já pronto, estabilizado, permanente” e, portanto, preso a uma linguagem estável e constituída, não é possível desprezar as contribuições que esse autor traz ao nosso estudo, sobretudo, ao considerarmos o seu mérito em assinalar o papel fundamental desempenhado pela linguagem na constituição de processos cognitivos. A compreensão desse papel da linguagem nos liberta de visões reducionistas que tomam a cognição como resultante de

formas internas aprioristicamente concebidas a partir de questões puramente biológicas, para entendermos, com Vygotsky, que a linguagem assume a posição de mediadora entre o mundo social e o biológico, ou seja, que a relação do homem com a realidade é mediada pela linguagem.

Entretanto, considerando a linguagem como interação que constitui não apenas o incremento cognitivo, mas a ela mesma como objeto de reflexão e de análise, seguimos com FRANCHI (1987; 1992), que assume o fenômeno lingüístico como uma ação constitutiva da subjetividade, da alteridade e, ao mesmo tempo, como um trabalho constantemente modificado pelo sujeito que atua sobre a própria linguagem.

2.2 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA

A linguagem, de acordo com FRANCHI (1992), é uma atividade e, nesse sentido, é concebida como uma ação, como um trabalho coletivo, social e histórico constitutivo de recursos expressivos próprios de uma língua natural, bem como das regras de utilização dessas expressões em determinadas situações e condições de uso efetivo. Portanto, assim como Bakhtin, Franchi não propõe uma linguagem-objeto, mas uma linguagem que se realiza. Assumindo que a língua deve ser interpretada a partir de um sistema de referências³² no qual são estabelecidas, culturalmente, categorias e relações, esse último autor aponta para a indeterminação da linguagem.

Na dimensão sintática, essa indeterminação caracteriza-se pelo fato de os enunciados não se mostrarem suficientemente capazes de nos conduzir a uma única interpretação. Ao contrário, a interpretação de cada enunciado é dependente de recursos expressivos associados ao contexto, à situação, à relação entre os interlocutores, às “regras” conversacionais. De um ponto de vista semântico, a linguagem também é indeterminada uma vez que os recursos expressivos utilizados nos processos interativos são, em si, insuficientes para identificação tanto de objetos referidos quanto dos sistemas de referências historicamente constituídos. Por fim, como as expressões naturais são indeterminadas, no âmbito das relações pragmáticas, é na própria linguagem - no seu

³² Segundo GERALDI (1995), “sistema de referências” é uma expressão que pode se referir à organização não formal de modos de ver o mundo, o qual é compreendido a partir de uma determinada cultura histórica.

uso efetivo - que somos capazes de selecionar coordenadas que orientam a interpretação para aspectos da situação discursiva. Segundo FRANCHI (1992:31):

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

A língua como sistema simbólico assume seu caráter significativo na medida em que se remete a um sistema de referências produzido nas relações interlocutivas, as quais situam-se em uma dada formação social. Portanto, é na linguagem que, de acordo com FRANCHI (1987:12), “se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos”. É na interação social, conforme continua o autor, “que se ‘dicionariza’ o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato”. E é na própria interação social, ressalta Franchi, que o sujeito se apropria do sistema lingüístico construindo, com os outros, os objetos lingüísticos a serem utilizados no momento que constitui a si como locutor e aos outros como interlocutores.

Essa concepção nos permite compreender que a linguagem não é um objeto que se explique a não ser como consequência de um trabalho coletivo, histórico e social que resulta em um conjunto de recursos próprios das línguas naturais, os quais se organizam em função de critérios de uso. Esse trabalho discursivo produz ininterruptamente a língua como uma sistematização aberta, cumprindo, em um só tempo, a diferenciação - verificável a cada construção de sentido - e a repetição que se caracteriza pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados em diversas situações.

Em nosso trabalho, a concepção de linguagem proposta por Franchi nos leva a assumir que a aquisição da escrita não pode ser entendida como a emergência de um sistema lingüístico

predeterminado ou de um modelo que se reproduz. Antes disso, constitui um processo conjunto de construção de objetos lingüísticos envolvendo o jogo dialógico, a utilização do interlocutor como base para parâmetros de uso e de estruturação da escrita, a construção conjunta da significação. Essa perspectiva nos possibilita interpretar “erros” e “faltas” durante a construção da escrita, não como manifestações de uma doença - sintomas disléxicos -, mas como fatos integrantes do próprio processo de construção dessa modalidade de linguagem. Afinal, a aprendizagem da escrita não se resume à mera reprodução de um modelo, mas depende da interação dialógica como atividade constitutiva.

De acordo com GERALDI (1995), o movimento constitutivo da linguagem é recuperado pela sua historicidade. Para este autor, a própria historicidade nos permite compreender que a linguagem não é nem totalmente transparente e unívoca e nem totalmente vaga, mas que entre essas duas posições extremas está o trabalho dos sujeitos, o qual se realiza em dois níveis interdependentes. Por um lado, o trabalho relacionado à produção histórica e social dos sistemas de referência a partir dos quais os recursos expressivos se tornam significativos e, por outro, aquele das operações discursivas que, remetendo aos sistemas de referência, nos possibilita a intercompreensão, embora as expressões usadas mostrem-se insuficientes para determinação de seu sentido.

Nessas operações, conforme GERALDI (1995), há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem sobre o outro; há ações que os sujeitos fazem *sobre* a linguagem; e há também ações *da* própria linguagem na constituição dos sujeitos.

Com relação às ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem, o autor afirma que, no espaço da interlocução, os interlocutores agem continuamente uns sobre os outros, influenciando-se em opiniões, modos de ver e de se colocar no mundo, desejos, preferências. A partir dessa influência mútua, uma vez que os sujeitos não estão prontos tais quais cristalizações imutáveis, eles provocam e sofrem modificações, alterando suas crenças e as relações estabelecidas com os outros, pela incorporação de novas categorias.

No que se refere às ações que os sujeitos fazem *sobre* a linguagem, essas tomam por objeto os recursos lingüísticos visando à atenção do interlocutor e também à determinação do sentido. Segundo Geraldi, tais ações, operando entre aquilo que está estabilizado historicamente e a

produção de uma certa novidade no discurso, abrem espaço para novas determinações relativas da língua. Por isso, provocam modificações no sistema de referências, uma vez que constroem novas maneiras de representar o mundo, produzindo novos sentidos para recursos expressivos.

Por fim, quanto às *ações* da linguagem, o autor explicita o fato de os sujeitos - como participantes de processos interacionais - serem constituídos pelo trabalho lingüístico. De acordo com Geraldi, a ação da linguagem na constituição dos sujeitos pode ser enfocada de dois modos diferentes. Um deles, relacionado à interferência da língua na construção de raciocínios lógico-lingüísticos, pode ser exemplificado mediante comentários do próprio autor a respeito de dados da aquisição da linguagem, quando a criança produz verbos, tais como: “fazi”, “di”, “cabeu”; ou, ainda, quando ela constrói estruturas sintáticas do tipo: “Quem saiu esse esmalte do dedo?”. Tanto a produção do enunciado como as construções verbais não podem ser explicadas como resultado da interação estabelecida com o adulto. Antes disso, devem ser atribuídas à análise e à reflexão que a própria criança faz acerca de itens lexicais submetidos a formas estabilizadas do “sistema” lingüístico, bem como das estruturas sintáticas de enunciados.

Essas reflexões e análises são exemplos de ações da linguagem sobre o raciocínio da criança, o qual se desenvolve em torno de possibilidades estruturais da língua. Nesse sentido, a emergência de “desvios” - como as construções apresentadas acima - não denota debilidades ou impossibilidades, mas deriva das restrições que as diferentes estruturas impõem, apontando para o fato de as crianças manipularem a linguagem no momento em que a estão construindo.

O outro modo de a linguagem agir na constituição dos sujeitos está, conforme Geraldi, relacionado à construção de sistemas de referência. Para o autor, nós nos constituímos como sujeitos à medida que incorporamos os sistemas de referências revelados por discursos historicamente dados e, dessa maneira, sob a ação da atividade lingüística, constituímos - no espaço interacional - um modo de enxergar e de compreender o mundo.

Esses três tipos de ações - *com*, *sobre* e *da* linguagem - são interdependentes e se concretizam porque a linguagem pode remeter-se a si mesma.

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentido, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação

de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados como partes pertinentes para se obter a compreensão. (GERALDI 1995:17).

A aprendizagem/domínio da linguagem implica um ato de reflexão sobre ela, e os três níveis de ação lingüística, comentados anteriormente, demandam essa reflexão. Nesse sentido, adiantando a análise proposta nos próximos capítulos, não podemos deixar de comentar, ainda que brevemente, que o entendimento das ações lingüísticas traz várias conseqüências para o nosso estudo.

Primeiro, porque enfatizamos que a aprendizagem da escrita não se dá de forma passiva, pela incorporação de recortes restritivos da língua; ao contrário, tal aprendizagem depende de atividades de reflexão. Segundo, pelo fato de compreendermos que os sujeitos agem *com* e *sobre* a linguagem em um processo constante de análise o qual pode resultar em hipóteses que nem sempre coincidem com a convenção ortográfica. Enquanto estão aprendendo a escrever, como resultado da própria reflexão *com* e *sobre* a linguagem, é previsível que os aprendizes troquem, suprimam ou adicionem letras em palavras ou sentenças, apresentem separação inadequada de vocábulos, usem inadvertidamente determinadas “regras” para estruturação de sentenças. Assim, contrariando a noção de “erro” como manifestação sintomática de um distúrbio de aprendizagem, essas atitudes revelam a atuação do aprendiz com e sobre a escrita que está sendo construída.

E, para finalizar, no que se refere à ação da linguagem na constituição dos sujeitos, convém comentar sobre a formação da identidade do aluno que é tomado como portador de dislexia. Tendo em vista que, no espaço interacional, compreendemos o mundo e a nós mesmos, o convívio com a indicação de ser portador de um distúrbio de aprendizagem da escrita leva o aluno a construir sobre si e sobre a própria escrita uma imagem negativa. Além de tomar a si próprio como alguém que não sabe, que não consegue aprender, a sua história de relação com a escrita se estabelece de tal forma a contribuir para o fracasso do aprendiz que entra em um círculo vicioso: não desenvolve o gosto pela escrita, evita escrever para se distanciar de uma visão depreciativa acerca de si mesmo e quanto menos enfrenta a aprendizagem dessa modalidade de linguagem mais corrobora a suposta noção de que é incapaz.

Em nossa prática clínica-fonoaudiológica, temos acompanhado vários casos de crianças

que são rotuladas pelo professor e/ou por outros profissionais - médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos - como disléxicas ou portadoras de dificuldades de aprendizagem. Essas crianças, de forma geral, mesmo sem apresentar qualquer alteração capaz de justificar tal rótulo, introjetam uma dificuldade - um distúrbio - com importantes repercussões sobre a auto-estima, as quais podem se estender por toda a vida adulta, comprometendo negativamente a formação da identidade³³ desses sujeitos. Afinal, cada sujeito aprendiz desenvolve seu autoconceito a partir de práticas discursivas, estabelecidas com o outro.

Nessa direção, acabamos por acompanhar clinicamente crianças que, ao serem tomadas como portadoras de um distúrbio de aprendizagem relacionada à escrita, assumem a posição de incapazes, inábeis, impossibilitadas. A posição de incompetência que é assumida e o conseqüente afastamento da escrita resultam exatamente dos efeitos de um discurso patologizador e contraproducente que é lançado sobre a criança, levando o trabalho clínico fonoaudiológico a fundamentar-se em efeitos de sintomas³⁴ e não em sintomas propriamente ditos³⁵.

O panorama teórico que estamos apresentando nos permite entender que constituímos a realidade e produzimos sentidos (inclusive, efeitos de sentido sintomático) a partir do fenômeno lingüístico. Uma vez que a linguagem, conforme nos apontam Bakhtin e Franchi, não é um mero objeto já pronto e estabilizado, tampouco a representação do pensamento individual, mas uma prática que se dá na relação interpessoal, entendemos que a análise e a interpretação dos objetos lingüísticos produzidos pelo sujeito que constrói e usa a escrita devem ser colocadas na perspectiva do texto.

Não se trata de texto como uma seqüência de expressões caracterizadas por critérios combinatórios ou extensionais. Aliás, em nosso trabalho, convém ressaltar, não estamos

³³ Sobre a constituição da identidade de pessoas que convivem com um histórico de dificuldades de aprendizagem, ver CAMARGO (2002).

³⁴ Estamos nos referindo aos efeitos de sentido de uma enunciação produzida por grupos de professores, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, os quais, situados em um lugar hierarquicamente superior ao aprendiz, colocam-no na posição de portador de um distúrbio. Assumindo essa posição, ele enuncia-se como alguém que, ao manipular a escrita, produz sintomas patológicos. De acordo com POSSENTI (2002), os sentidos estão associados aos materiais verbais e resultam de enunciações prévias desses mesmos materiais. Assim, pelo fato de a enunciação do mesmo material verbal produzir efeitos de sentidos diversos, a condição diversa fundamental depende da diversa posição de classe ou grupo dos enunciadores.

³⁵ Para maior aprofundamento sobre produções escritas e efeitos sintomáticos, ver LEITE (2000).

preocupados com a caracterização do texto a partir da sua extensão ou do número de elementos lexicais e frasais que o compõe, mas, ao contrário, nossa atenção está voltada para o texto como prática interpessoal que envolve um *eu* e um *outro* nas situações de uso efetivo da linguagem. Nos termos de GERALDI (1995: 98), estamos tomando o texto como “produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”.

2.3 O TEXTO

Entendendo, conforme GERALDI (1995), que é no texto que a língua se manifesta quer como conjunto de formas, quer como discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação, tomamos produções textuais como o centro de nosso trabalho. Assim, procuramos ultrapassar posições descritivas e avaliativas, que, segundo uma visão monológica, procuram encaixar fatos da escrita em quadros patológicos - dislexias, distúrbios de aprendizagem, dificuldades de leitura e escrita - a partir de tarefas que envolvem reconhecimento e discriminação de letras, sílabas, palavras ou frases isoladas de um contexto significativo.

Em situação contrária, assumindo a relação interlocutiva como princípio básico a orientar o processo de aquisição/domínio da escrita e tomando o texto como lugar no qual a linguagem se revela em sua totalidade, convém explicitar que para a produção de qualquer unidade textual é necessário considerar que:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d).
- (GERALDI, 1995:137).

Além desse quadro de condições necessárias para a produção textual, o qual marca o ponto de partida de nossa análise, buscamos embasamento em conceitos da lingüística textual, cujo objeto particular de investigação não é a palavra ou frase isolada, mas o texto como unidade básica de manifestação da linguagem. Portanto, concebemos o texto, conforme KOCH (2002),

como um evento dialógico - em que um sujeito está em interação com outros sujeitos estabelecendo um diálogo constante - no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais. BRONCKART (1999), nessa mesma direção, afirma que a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem - oral ou escrita -, a qual veicula uma mensagem lingüisticamente organizada, produzindo um efeito de coerência sobre o outro a quem se destina a produção textual.

Esse outro mobiliza todos os componentes do seu conhecimento e estratégias cognitivas para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Nos termos de KOCH (2003b:19), “espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra lingüisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para os quais o texto aponta”. Nessa direção, chamamos atenção de profissionais envolvidos com a aquisição da escrita para a necessidade de tratarmos a produção e a compreensão de textos em função de uma situação interativa. Assim, evitamos tomar a leitura e a escrita de aprendizes - fora do espaço interlocutivo - como recortes fragmentados da língua desprovidos de significação, para participarmos como co-autores interativos na construção do sentido.

Com vistas a tal construção, o produtor do texto tem, por seu lado, um “projeto de dizer”; e o leitor, por outro, busca a significação por meio da mobilização do contexto, bem como de pistas e sinalizações que o próprio texto apresenta. No que se refere ao contexto, KOCH (2003b) afirma que o mesmo engloba o co-texto - ou seja, o material verbal que compõe o texto -, a situação de interação imediata, a situação de interação mais ampla que reflete questões sociais, políticas e culturais, bem como o contexto cognitivo entendido como todo tipo de conhecimento mobilizado tanto pelo produtor como pelo leitor do texto: o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras”, o conhecimento tipológico que envolve gêneros textuais e, também, o conhecimento de outros textos que permeiam a nossa cultura, envolvendo a intertextualidade.

De acordo com KOCH (2002), produtor e leitor de textos assumem, dessa forma, a condição de estrategistas, pois, para jogarem o jogo da linguagem, mobilizam uma série de estratégias de natureza cognitiva, sociointeracional e textual. Entendendo que tais estratégias

consistem em hipóteses sobre a estrutura e o significado de um texto, a autora afirma que a estratégia cognitiva baseia-se no uso de conhecimentos capazes de nos levar a construir a produção ou a interpretação de uma unidade textual a partir de material explicitamente veiculado no texto e daquele não explicitado e, por isso, dependente do contexto.

As estratégias sociointeracionais visam estabelecer e manter a bom termo a própria interação verbal, buscando manter o fluxo do diálogo, evitando mal-entendidos, estabelecendo a negociação e preservando uma situação de simetria entre os interlocutores. Por fim, as estratégias textuais envolvem um conjunto de escolhas - pistas, marcas, sinalizações - feitas pelos interlocutores para produzirem determinados sentidos ao texto, organizando as informações que o compõe e estabelecendo equilíbrio entre o explícito e o implícito.

Portanto, se o sentido do texto não está dado *a priori*, mas se constrói na interação estabelecida entre o próprio texto e os sujeitos, a coerência, de acordo com MARCUSCHI (2001c), não é uma propriedade imanente ao texto, mas um princípio de interpretação textual. Nessa direção, KOCH (2003b) afirma que os sete padrões de textualidade propostos por BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) deixam de ser vistos como critérios usados na identificação de um texto - ou de um não-texto - para serem encarados como condições capazes de nos conduzir à produção de um evento lingüisticamente interativo, em função de ações de cunho lingüístico, cognitivo e social.

Nesse conjunto de condições apontadas por Beaugrande & Dressler, estão a coerência, a coesão, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. A coerência - entendida como um princípio de interpretabilidade - está, conforme já comentado, diretamente ligada à possibilidade de estabelecermos sentido ao texto, resultando da ação conjunta de aspectos textuais internos e externos. Assim, a coerência, diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual, bem como aqueles relacionados ao contexto vêm a constituir, para os interlocutores, uma configuração veiculadora de unidades significativas. A coesão, por sua vez, tem por função estabelecer relações entre as partes do texto. De acordo com FÁVERO (1995) e KOCH (1996), coesão é um fenômeno capaz de interligar vários componentes textuais, organizando-os em seqüências significativas.

Embora a coesão não seja garantia para a produção de um todo significativo - pois existem seqüências lingüísticas que, sem elementos coesivos, tornam-se coerentes -, ela surge como manifestação da coerência no processo de produção e interpretação de elementos textuais. Dessa forma, ambas podem ser entendidas, segundo KOCH e TRAVAGLIA (1996; 2003), como duas faces do mesmo fenômeno: a coerência - diretamente ligada à possibilidade de estabelecer sentido ao texto - vincula-se à coesão, que assinala continuidade entre as diferentes seqüências textuais.

Ainda com relação à coesão e à coerência, convém enfatizar, em grandes linhas, o papel que desempenham a progressão referencial e a progressão tópica como fatores relevantes no estabelecimento da organização e, por conseqüência, do sentido do texto. No que se refere à progressão referencial – estratégia que, conforme KOCH e MARCUSCHI (1998), diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação e retomada de referentes textuais – uma questão fundamental a ser esclarecida é a noção de referência³⁶.

Tal noção não é tomada, neste trabalho, como uma etiquetagem apriorística que estabeleceria uma relação biunívoca entre a linguagem e o mundo. Antes disso, ultrapassando as limitações de uma abordagem formalista do texto, a referência é entendida como uma atividade discursiva, de tal maneira que os referentes - como construtos culturais - são concebidos, nos termos de MONDADA e DUBOIS (2003), como “objetos de discurso” e não como objetos do mundo. Tendo em vista que as categorias discursivas e, também, as cognitivas sofrem modificações constantes e se alteram em função da negociação dos interlocutores e dos seus propósitos enunciativos, essas autoras tomam o ato de referir como processo de construção textual em situações reais de interação. Com o objetivo de ressaltar essa visão processual em relação à significação, adotamos, em concordância com as autoras, a noção de referencição e não de referência, uma vez que a primeira concebe um processo lingüístico, cognitivo, contextual; e a segunda percebe somente uma relação direta entre o material lingüístico e o mundo extralingüístico.

³⁶ Conforme apontado por COSTA (2000), as primeiras pesquisas desenvolvidas pela lingüística textual – influenciadas por uma abordagem formalista - evidenciam uma série de fragilidades relacionadas ao estudo da referencição. Para ultrapassar essas fragilidades, é preciso entender que a referencição não pode ser tomada abstratamente como resultado de determinados processos formais que estabelecem elos intratextuais. Ao contrário, segundo a autora, a referencição - enquanto processo de construção textual -, está vinculada a negociações discursivas relacionadas à categorização e à recategorização de objetos referidos em textos produzidos nas mais diversas situações reais de interação.

Uma vez que a referenciação está sendo tomada como uma atividade que se constitui no discurso, as cadeias referenciais garantem sentido entre seus componentes não somente por uma relação direta - correferência - entre significados, mas também por uma negociação de sentidos que depende da partilha de conhecimentos entre os interlocutores. Assim, a progressão referencial, de acordo com MARCUSCHI (1998), se dá na prática discursiva a partir da relação estabelecida entre linguagem, mundo e pensamento.

Quanto à progressão tópica, segundo KOCH (1996; 2003b), esta diz respeito à composição dos assuntos tratados ao longo do texto, ou seja, dos tópicos discursivos podendo se realizar de maneira contínua, no caso de haver manutenção da sequência tópica em andamento, ou descontínua quando há uma quebra ou ruptura do assunto tratado pelos interlocutores. Cabe ressaltar que a progressão tópica, de acordo com KOCH (2003b), engloba a continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na continuidade referencial, uma vez que se vincula a procedimentos lingüísticos, a partir dos quais o produtor estabelece relações semânticas e/ou pragmático-discursivas entre os segmentos textuais - enunciados, partes de enunciados, parágrafos - por meio de diversas atividades de recorrência, tais como: repetição de itens lexicais, de tempos verbais, de conteúdos semânticos como é o caso das paráfrases. Por outro lado, pode haver continuidade temática sem recorrência estrita, em função, por exemplo, da articulação tema-rema, tomando a informação temática como normalmente dada e a remática como informação nova.

De qualquer forma, entendendo que tanto a continuidade tópica como a referencial se beneficiam de mecanismos anafóricos, convém esclarecer, segundo MARCUSCHI (2001c:219), a noção de anáfora, como termo “usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não)”. De acordo com LIMA (2001), atualmente muito se tem discutido em torno de diferentes noções de anáfora e muitas transformações conceituais já acompanharam tais noções, as quais ainda apresentam flutuação terminológica. Contudo, essa autora afirma que, apesar de não haver um acordo sobre a questão da nomenclatura, os pontos discutidos por diversos autores acerca de relações anafóricas apresentam conclusões próximas, em termos do conteúdo analisado.

Em linhas gerais, as relações anafóricas, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, ampliam a noção de referência, a qual toma a enunciação como espaço em que se ancoram os significados. Segundo MARCUSCHI (2001c), constituindo um sistema de relações semânticas, cognitivas e discursivas no universo textual, as anáforas não representam simplesmente casos de relações entre duas entidades identificáveis no texto e, nesse sentido, precisamos considerar que tais relações baseiam-se em três processos distintos. São eles: recategorização, correferenciação e co-significação.

A recategorização funda-se, conforme MARCUSCHI e KOCH (2002:46), “num tipo de remissão a um aspecto co(n)-textual antecedente, que pode ser tanto um item lexical como uma idéia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação”. A correferenciação trata-se de uma remissão que retoma o mesmo indivíduo ou objeto, já introduzido, em função de repetições, sinônimos ou designações alternativas para o mesmo referente como, por exemplo, o uso de apelidos. Já a co-significação se dá a partir de uma relação léxico-semântica de elementos lingüísticos que constituem as relações anafóricas.

Para melhor compreendermos esses processos, cabe distinguir as atividades de referir, remeter e retomar. Resumidamente, segundo esses autores, referir é uma atividade de designação que se realiza sem fazer relação especular entre a língua e o mundo; remeter é uma ação de processamento indicial na co(n)-textualidade; e por fim, retomar é uma atividade que garante continuidade de um núcleo referencial, a qual pode, ou não, se dar por meio de uma relação de identidade. Assim, em função desses processos e atividades, o produtor do texto lança mão de diferentes estratégias de textualização - nominais, pronominais, inferenciais - para garantir organização e continuidade às suas construções, conforme observamos nos dados de escrita dos sujeitos desta pesquisa.

Além disso, voltando ao estudo de Beaugrande e Dressler, dependendo dos dados analisados, enfocamos os demais aspectos apontados como condição para a produção de um evento interacional e comunicativo. Assim, a informatividade pode ser entendida como a possibilidade que um texto tem de informar, dependendo do grau de previsibilidade/imprevisibilidade com que se desenvolve; a situacionalidade é um fator intimamente relacionado ao contexto em que uma unidade textual é realizada, pois, dada a

situação de produção, um texto pode ser coerente ou não; a intertextualidade, por sua vez, refere-se aos diálogos - as relações de dependência - existentes entre unidades textuais, ou seja, o intertexto é um componente de remissão a outros textos; a intencionalidade é tomada como um fator vinculado ao querer dizer do produtor, para cumprir suas intenções e propósitos; por fim, a aceitabilidade - contraparte da intencionalidade - é entendida como a atitude de reconhecimento do texto por parte do interlocutor, em uma atuação cooperativa que busca atribuir sentido à palavra do autor.

Considerando que essas condições devem, de maneira interligada e simultânea, nos conduzir à produção de um evento interacionalmente comunicativo e alinhando-as ao quadro de fatores necessários para uma produção textual, nos termos de GERALDI (1995), pretendemos analisar produções textuais elaboradas por sujeitos diagnosticados ou rotulados como portadores de um distúrbio de aprendizagem ou dislexia. Nessa análise, buscamos salientar que uma investigação pautada em aspectos textuais nos leva a tomar uma postura que se contrapõe a tal diagnóstico. Afinal, se esses sujeitos são capazes de produzir unidades textuais, como seqüências dialógicas em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais, então, contrariando a literatura que discorre sobre a dislexia, eles não podem apresentar um distúrbio relacionado à linguagem escrita, tendo em vista que não existe um problema lingüístico capaz de justificar esse distúrbio.

Além de assumirmos uma perspectiva textual, que nos distancia de propostas avaliativas usualmente tomadas como parâmetro para diagnosticar a dita dislexia, apresentamos, na seqüência, aspectos gráficos e convencionais da escrita que integram o processo de construção dessa modalidade de linguagem e que, em função de uma visão de linguagem como um código estático a ser reproduzido, têm sido inadvertidamente tomados como manifestações disléxicas.

2.4 A ANÁLISE DE FATOS PRÓPRIOS DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A análise de fatos próprios da aquisição da linguagem que perpassa o nosso trabalho toma por base estudos de diversos autores brasileiros os quais, considerando a aquisição/domínio da escrita a partir de seu uso efetivo, entendem que a relação entre o sujeito e a linguagem se constitui e se modifica continuamente. Em consonância com os trabalhos de Bakhtin e Franchi, esses autores afirmam que o aprendiz, durante o processo de aquisição dessa modalidade de linguagem, constrói e reconstrói, em conjunto com o outro, estratégias, muitas vezes episódicas, para representar o objeto escrito.

De uma forma geral, dentre tais autores, destacamos ABAURRE (1987, 1991, 1992, 1994, 1996); ABAURRE-GNERRE (1985); ABAURRE e SILVA (1993); CAGLIARI (1989, 1998); SILVA (1991); ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1995, 1997), ABAURRE, MAYRINK-SABINSON e FIAD (2003), cujas pesquisas - envolvidas com dados idiossincráticos e singulares - nos embasam para explicar possíveis “inadequações” de caráter formal e convencional da escrita, não como sintomas patológicos, mas como resultados de reflexões e de análises lançadas sobre essa realidade lingüística que está sendo construída no próprio texto.

De acordo com ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON (1997), durante muito tempo, vários pesquisadores teimaram em ver as produções escritas infantis como simples manifestações “imperfeitas” de um modelo adulto. Esse modelo era tomado como referência para descrever, em termos de “erros”, “faltas” e “imperfeições”, a escrita infantil e, dessa forma, era usado para embasar avaliações dos progressos da aprendizagem da criança a partir do que ela ainda devia assimilar até alcançar perfeitamente a gramática “adulta”.

Nos termos das próprias autoras:

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso da aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler. (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON 1997:16).

Assumindo o trabalho da criança e uma certa plasticidade da linguagem, essas autoras apontam para o fato de que “erros” cometidos pelos aprendizes não são “imperfeições” decorrentes da não apropriação de um modelo de língua pronto e estático, mas que os próprios “erros” - como estratégias de manipulação da linguagem - indicam o caminho percorrido pelo aprendiz na sua história de aquisição da escrita. Nesse sentido, esperamos levar ao leitor a compreensão de que “desvios”, “inadequações” ou “erros” apresentados por aprendizes da leitura e da escrita, distantes de uma noção patologizadora, são preciosos indícios, pistas da própria efetivação da aquisição/uso da escrita.

Para tanto, pretendemos, em grandes linhas, enfatizar, a seguir, alguns desses indícios, relacionados: (1) à ortografia, (2) a questões decorrentes da variação lingüística, (3) à segmentação de objetos escritos, (4) ao traçado das letras, cujas manifestações - antes de serem tomadas como sinais disléxicos - refletem, de forma tranqüila e corriqueira, as várias hipóteses e estratégias das quais o sujeito-aprendiz lança mão para apropriar-se da linguagem escrita, durante a produção de textos. Aliás, sobre tal produção, entendendo que a linguagem só se manifesta por meio de textos, convém ressaltar a importância de deixar os aprendizes redigirem seqüências textuais para que, afastados de uma concepção mecânica acerca da escrita, possam - manipulando e buscando conscientemente a convenção ortográfica que regulamenta o uso social do objeto escrito - escrever algo a alguém.

Voltando aos indícios que pretendemos enfatizar como atividades que acompanham o processo de apropriação da linguagem escrita, entendemos “erros” ortográficos como resultantes da própria manipulação dessa realidade lingüística. Conforme nos apontam os autores citados previamente, é possível compreender tais “erros” a partir da análise de várias estratégias desenvolvidas pelo aprendiz durante a construção de textos, tais como:

a) uso “indevido” de letras a partir do próprio sistema ortográfico que em um dado contexto aponta para um determinado uso e em outro não, como é o caso de o aprendiz escrever “caza” conforme a escrita da palavra “zebra”, “ce” ao invés de “ser” por influência da escrita de “cebola” e “corer” ao invés de “correr” pela influência da escrita do vocábulo “reta”;

b) hipercorreção, ou seja, a aplicação e generalização “indevida” de uma regra, quando o aprendiz, por exemplo, escreve “totor” para “tutor” após ter grafado “matu” e de ser corrigido para chegar a escrita de “mato”;

c) acréscimo, troca ou supressão de letras pelo fato de o aprendiz ainda não dominar o uso e o engendramento de certas letras, como quando escreve “sosato” para susto, “mescau” no lugar de “nescau” e “coba” para “cobra”;

d) transcrição fonética, revelando que o aprendiz, em alguns casos, faz representação da escrita a partir de parâmetros da própria fala, como quando escreve “iscada” ao invés de “escada”, “batu” ao invés de “bato”, “totau” para “total” ou, ainda, “samba” para “sambar”, “rapais” para “rapaz”, “falo” para “falou”, “pátio” para “patinho”.

Ainda, sobre a transcrição fonética, cabe evidenciar as seguintes trocas: “pato” por “bato”, “faca” por “vaca”, “quatro” por “guatro”. Segundo os autores pesquisados, essas trocas podem, longe de uma explicação patológica, mostrar, entre outras questões, que o aprendiz está apoiado nos sons da fala. Considerando que a diferença entre os elementos fonéticos /p-b/, /f-v/, /k-g/ é marcada somente pelo traço de sonoridade, ao escrever pautado na articulação ou no sussurro desses elementos, o aprendiz pode chegar a conclusões “equivocadas” na medida em que fica sem pistas para representar, na escrita, a diferença entre consoantes surdas e sonoras.

Quanto aos problemas decorrentes de variação lingüística, é preciso entender, de saída, que diferentes formas de falar constituem-se em virtude de características peculiares de cada grupo social, tornando-se necessário contrapor-se àquela perspectiva que concebe, de acordo com uma falsa visão da realidade, a existência de um único modo de falar correto. Antes de aprender a escrever, qualquer sujeito - seja criança, jovem ou adulto - já domina uma das diferentes variedades de sua língua materna. Utilizando-se desse domínio, o aprendiz pode, influenciado por sua variedade lingüística, escrever “pidir” para “pedir”, “cadera” para “cadeira”, “fazenu” ao invés de “fazendo”, “homi” no lugar de “homem”, “poblema” por “problema”, “craro” para “claro”, entre inúmeras outras variações.

Nesses casos, distanciando-nos de uma noção de erro/acerto - pautada em preconceitos lingüísticos e/ou em uma visão que tende a patologizar aspectos que espontaneamente acompanham a aquisição e o uso da escrita - entendemos que essas “inadequações” podem ser

superadas à medida que o aluno, em conjunto com o outro, perceber, por um lado, as variedades dialetais e os diferentes valores que a sociedade atribui a essas variedades e, por outro, as relações variáveis entre sons e letras, bem como o fato de a escrita representar a fala por meio de uma relação arbitrária de símbolos.

Quanto à segmentação “indevida” de objetos escritos, os autores nos mostram que o aprendiz constrói hipóteses resultantes de ações *sobre, com e da* linguagem as quais podem levá-lo, em alguns casos, a hipossegmentações e, em outros, a hipersegmentações. No primeiro caso, os alunos - de forma geral - se embasam no contínuo da oralidade, apresentando junturas vocabulares como, por exemplo, quando escrevem “eufui” para “eu fui” ou “ainsima” para “aí em cima”.

No segundo caso, os alunos apresentam separações “impróprias” de palavras pelo fato de, já tendo algum conhecimento sobre convenções da escrita, intuírem sobre a segmentação de enunciados escritos. Percebendo, por exemplo, a ocorrência de unidades como *o, a, em, de, com* os aprendizes, tornando evidente a manipulação que fazem da linguagem, escrevem “a gora” ao invés de “agora”, “com tente” para “contente”. Além disso, casos de hipersegmentações podem decorrer da necessidade que o aprendiz tem de interromper a escrita quando precisa decidir sobre a adequação de um símbolo ou forma gráfica de um determinado vocábulo³⁷.

Por fim, no que diz respeito ao traçado da escrita, várias atitudes - escrita de uma letra, de uma sílaba ou de uma palavra em sobreposição a outras, letras rabiscadas, apagamentos, preenchimentos, inversões de letras em uma sílaba - indicam as marcas deixadas pelos sujeitos, em uma visível operação de reelaboração, sobre o material escrito. Essas marcas apontam para a disponibilidade do aprendiz em trabalhar e manipular a escrita tornando explícita a relação sujeito/linguagem no processo de aprendizagem/uso da própria linguagem. Dependendo do resultado da reflexão que o sujeito faz sobre objetos que escreve, ele pode optar por mantê-los ou

³⁷ Para maiores detalhes acerca de questões relacionadas à segmentação, ver ABAURRE e SILVA (1993) e SILVA (1991).

por refazê-los. Se prevalecer a segunda opção, ele vai operar uma refacção³⁸, salientando a dinâmica das análises que está fazendo acerca da escrita.

Ainda sobre os gestos de refacção, convém esclarecer que esses podem acontecer em diferentes níveis - no nível da letra, no nível ortográfico, no nível da sílaba e no nível do texto -, revelando na atividade do aprendiz, a presença do outro, típica de toda a ação da linguagem. De acordo com GERALDI (1994:376), “já que toda escrita é uma proposta de leitura”, o aprendiz precisa contar com o trabalho de um leitor e co-autor de seus textos, indicando-lhe um caminho possível para a prática de produção de textos.

Portanto, a partir do entendimento de que a construção da escrita implica um trabalho, em um processo de análises e reflexões constantes, é possível afirmar que aprender a escrever significa cometer, de início, muitos “erros”³⁹ decorrentes de diferentes hipóteses lançadas sobre o material escrito. Essas diferentes hipóteses - resumidamente apresentadas - são dependentes da relação singular que cada aprendiz, de forma única, estabelece com a oralidade, com a escrita, entre ambas e, também, com o outro que participa desse processo.

Por isso, “erros”, trocas de letras, substituições, acréscimos, refacções, segmentações “inadequadas”, entre outras “faltas”, são atitudes que, quando encaradas a partir de uma concepção constitutiva e dialógica da linguagem, deixam de ser tomadas como sintomas disléxicos e, em direção completamente oposta, são explicadas como indícios intermediários pertinentes ao processo singular de elaboração do conhecimento da escrita. Tendo em vista que dados singulares sinalizam diferenças individuais, as quais nos levam a compreender que nem todas as crianças seguem o mesmo percurso na apropriação da escrita, enfatizamos a necessidade da adoção de um modelo epistemológico de cunho qualitativo, conforme proposto pelo paradigma indiciário, apresentado a seguir.

³⁸ O termo refacção, usado por ABAURRE (1997a), MAYRINK-SABINSON (1997a), entre outros, refere-se a marcas de operações de reelaborações deixadas pelos aprendizes no traçado das letras, nas inserções, apagamentos, escritas sobrepostas, nas sílabas, no texto.

³⁹ Ao estudar fatos da escrita de crianças consideradas “atrasadas” pela escola, GUSSO (2003) aponta para essa mesma conclusão.

2.5 A INVESTIGAÇÃO DO SINGULAR NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA

INDICIÁRIO

O modelo científico indiciário, de acordo com GUINZBURG (1989), encontra suas raízes históricas, na remota antiguidade, em gestos e atividades de caçadores que, apreciando pormenores aparentemente insignificantes e residuais, tais como odores, rastros e restos de pêlos, conseguiam com rapidez espantosa reconstruir manifestações e posicionamentos de animais para caçá-los. Segundo o autor, o homem foi caçador e:

Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e os movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GUINZBURG, 1989:151).

O caçador decifrava, por meio da observação de pistas mudas, miúdas e quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos capaz de o levar a capturar sua presa. Esse conhecimento, transmitido e enriquecido através de gerações de caçadores, pode ser resgatado nas lendas e nos relatos antigos que ressaltam um traço característico: a possibilidade de remontar uma realidade complexa e não diretamente experimentável, a partir de dados aparentemente negligenciáveis.

Uma prática de produção de conhecimento similar a essa dos caçadores pode ser percebida, segundo nos aponta Guinzburg, nas jurisprudências e na semiótica médica da antiga Mesopotâmia, as quais buscavam analisar casos individuais, reconstituindo pistas, sinais e indícios. Afinal, os textos de jurisprudência mesopotâmicos não consistiam em coletâneas de leis ou ordenações, mas em discussões de uma casuística concreta. Da mesma forma, a medicina chegava a um diagnóstico e a um prognóstico por meio da decifração de sinais presentes no corpo do doente.

Contudo, reconstituindo as origens históricas do paradigma indiciário, Guinzburg afirma que na Grécia Clássica, onde prevaleceu o modelo platônico⁴⁰ de produção de conhecimentos, tal paradigma permaneceu implícito. Conforme o autor, o modelo interpretativo indiciário emergiu no âmbito das ciências humanas, já no final do século XIX, a partir de métodos interpretativos de Freud, do crítico de arte Morelli e de Sherlock Holmes (personagem de Arthur Conan Doyle), cujas análises e interpretações, embora de objetos absolutamente diversos, mantinham um mesmo ponto comum: a atenção centrada em dados habitualmente considerados sem importância, mas capazes de revelar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível.

Freud, conforme Guinzburg, baseado em detalhes marginais, em pormenores aparentemente desprovidos de qualquer relevância, como pequenos gestos do inconsciente, busca revelar realidades profundas e complexas em sua prática psicanalítica. Morelli, um historiador de artes, também pautado em detalhes, em minúcias inimitáveis - traçado de orelhas e unhas, formas de pintar dedos de mãos e pés - distingue pinturas originais de cópias, explicando que o registro dessas minúcias características é capaz de denunciar a presença de um artista, assim como as impressões digitais de um criminoso denunciam a sua presença na cena do crime. Por fim, Holmes, um personagem detetivesco que, embasado nas suas próprias observações intuitivas, chega a descobrir o autor de um crime em função de pistas singulares e indícios que, distantes de regularidades, passam despercebidos para a maioria das pessoas.

Pautando-se no episódico, nos detalhes não quantificáveis, o paradigma indiciário, na medida em que destaca dados singulares e a perspicácia intuitiva do pesquisador, rompe com o modelo científico de origem galileiana⁴¹, o qual enfoca a quantificação, a regularidade, a recorrência de dados e a experimentação controlada. Para Guinzburg, o paradigma galileiano encontra obstáculos na sua aplicação exatamente por não dar conta de traços individuais que

⁴⁰ Convém esclarecer que, segundo PADOVANI e CASTAGNOLA (1984), o modelo platônico admite os conceitos como sendo inatos do espírito humano, partindo de idéias eternas e universais.

⁴¹ De acordo com PADOVANI e CASTAGNOLA (1984), Galileu Galilei foi o primeiro teórico do método experimental indutivo que, posicionando o homem em função da compreensão da natureza, afirma que fenômenos naturais são entendidos a partir das relações que estabelecem com leis da matemática. Para Galilei, conhecimentos científicos racionais devem ser construídos a partir de regras sistemáticas passíveis de serem expressas em fórmulas lógico-matemáticas. O que não é redutível à quantidade é considerado subjetivo, escapando do controle de tais fórmulas. Desse modo, a ciência galileiana é quantitativa e dependente de um procedimento que se baseia: a) na observação, b) na hipótese e c) na experimentação que, se confirmar a hipótese, transforma-se em lei.

quanto mais pertinentes se tornam, menos têm condições de serem explicados por um conhecimento científico rigoroso de base galileiana.

Distantes do paradigma indutivo proposto por Galilei, modelos centrados na investigação dedutiva⁴², fundamentados em premissas prévias, as quais devem ser perseguidas no desenvolvimento do raciocínio a ser elaborado, cerceiam, conforme SANTAROSA (2000), a liberdade de o pesquisador usar a sua subjetividade para lançar hipóteses explicativas sobre o fenômeno estudado. Portanto, no modelo dedutivo, o pesquisador fica preso a premissas lógicas - como princípios de verdade - que conduzem o raciocínio analítico para uma única conclusão já prevista, mantendo-se impedido de desviar sua atenção para fatos e pontos de vista alternativos.

Estando o nosso trabalho centrado no individual, no processo de aquisição e uso da linguagem, o qual aponta para a heterogeneidade, para escritas idiossincráticas, para diferentes instâncias de manifestação de marcas subjetivas, parece-nos crucial assumir uma perspectiva que, abrindo espaço para conjecturas intuitivas e distanciando-se de regularidades e quantificações, nos encaminhe a explicações capazes de elucidar fatos relacionados à aprendizagem e ao uso da escrita.

A adoção do paradigma indiciário de investigação nos possibilita analisar essas marcas e idiossincrasias como pistas, indícios, detalhes a nos revelar as estratégias usadas pelos aprendizes durante o processo de apropriação desse objeto de conhecimento. Compreendendo essas estratégias, é possível vislumbrar os caminhos de raciocínio percorrido pelo aprendiz nas elaborações e reelaborações singulares que ele realiza sobre a linguagem escrita em diferentes situações e contextos. GUINZBURG (1989:179) afirma:

Em situações como essas, o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* - no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (Grifos nossos).

⁴² Ao contrário de Galilei, conforme PADOVANI e CASTAGNOLA (1984), Descartes ressalta o método dedutivo, tomando a razão humana como princípio absoluto do conhecimento científico, a partir da qual parte-se de uma premissa lógica, uma regra geral comumente aceita e embasada nas leis da matemática. Portanto, embora diferentemente de Galilei quanto ao método científico, Decartes acaba por enclausurar o ser humano nos mesmos limites do mundo natural, pois aí a matemática pode ser legitimamente aplicada.

O paradigma indiciário abre espaço para um rigor necessariamente flexível capaz de adaptar-se a cada caso observado em sua singularidade, cujo entendimento e explicação estão atrelados à intuição e à criatividade do pesquisador na análise do particular, do idiossincrático, bem como à sua capacidade de formular, a partir de tal análise, hipóteses explicativas para aspectos da realidade que, conforme Quartarolla⁴³, por não serem captados diretamente, tornam-se recuperáveis por meio de indícios.

Quanto a tal intuição, cabe ressaltar que não se trata de um fenômeno extra-sensorial com base nos irracionalismos dos séculos XIX e XX. Longe de um estado místico ou transcendental, trata-se, segundo Guinzburg, de uma capacidade puramente humana a partir da qual o homem tem condições de conhecer o mundo por meio de sua história de relação com esse mundo, mesmo sem seguir modelos de raciocínio previamente estipulados por perspectivas formalistas, as quais dirigem a elaboração de um diagnóstico somente pela aplicação de regras.

Portanto, no âmbito de nosso estudo voltado para questões relacionadas à aprendizagem e uso da escrita, pretendemos nos valer do paradigma indiciário para que, partindo de atitudes particulares e individuais, dados aparentemente marginais e muitas vezes compreendidos como sintomas patológicos em função de raciocínios clínicos que seguem a aplicação de regras prévias, possamos compreender relações estabelecidas entre o sujeito-aprendiz e a linguagem, as quais em processo contínuo de constituição e mudança, nos apontam para aspectos, ritmos e atividades singulares no curso da aquisição e domínio do objeto escrito. Trata-se, nos termos de GREGOLIN (2000:136), de abrir o “guarda-chuva” de Guinzburg, deixando fluir “a intuição para a análise de dados, com a escolha teórica guiada para a relevância dos fatos lingüísticos”.

Com o intuito de compreender fatos singulares na determinação de percursos particulares trilhados pelo sujeito no processo de aquisição/uso da escrita, adotamos esse modelo de investigação o qual direciona a análise de casos de crianças e adultos - tomados como portadores de dislexia ou distúrbio de aprendizagem - apresentados nesta pesquisa. Além disso, antes da análise de casos propriamente ditos, tal paradigma - pelo fato de nos abrir a possibilidade de reconhecer, em concordância com ABAURRE, MAYRINK-SABINSON e FIAD (2003), que pequenos detalhes e indícios são reveladores dos processos de constituição do sujeito e da própria

⁴³ Apud ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON (1997:14).

linguagem - nos leva a rejeitar quadros classificatórios de ditos sintomas disléxicos pautados em regras e projeções aprioristicamente postuladas.

Esses quadros classificatórios embasam-se em supostas manifestações patológicas previamente estipuladas e afastadas, por um lado, da criatividade e da intuição do pesquisador e, por outro, do sujeito-aprendiz que, ao manipular o objeto escrito, deixa suas marcas de singularidade as quais indicam a história individual que estabelece com a linguagem durante o processo de aprendizagem da escrita. Entendendo marcas singulares como constitutivas desse processo, apontamos para a necessidade de nos distanciarmos de perspectivas homogeneizadoras as quais embasam classificações diagnósticas em função de manifestações lingüísticas que destoam de uma normalidade preestabelecida pelo senso-comum.

No próximo capítulo, apresentamos e discutimos essas manifestações, apontando para a impossibilidade de serem tomadas como sinais patológicos a fundamentar classificações sintomatológicas de uma dita dislexia ou distúrbios específicos de aprendizagem escrita.

CAPÍTULO 3

“SINTOMAS DISLÉXICOS”: HIPÓTESES SOBRE A ESCRITA EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o que a bibliografia que aborda a dislexia toma como manifestações sintomáticas dessa dita síndrome, denunciando descrições incertas e fragilizadas em torno desse suposto distúrbio específico de aprendizagem. Procuramos mostrar que tais manifestações carecem de uma explicitação pautada no entendimento de como a escrita funciona e de como o percurso para a sua aquisição é trilhado pela criança.

Buscando ultrapassar, de um lado, uma visão naturalista, que procura explicar questões relativas à escola e ao aprendizado formal a partir de uma abordagem eminentemente biologizante e, de outro, uma noção simplista de linguagem, a qual a entende como um mero código de comunicação encerrado em si mesmo, pretendemos evidenciar que “erros” considerados como efeitos patológicos podem denotar fatos singulares integrantes do próprio processo de apropriação e uso da linguagem escrita.

Ao tomar o contexto social e as interações históricas como aspectos fundamentais no estudo da linguagem, esses “erros”, distantes de uma explicação biologizante e reducionista, deixam de ser vistos como sintomas patológicos e, em situação oposta, são encarados, com tranquilidade, como indícios de mecanismos dos quais o aprendiz lança mão para manipular e compreender a leitura e a escrita que estão sendo construídas. Entendendo com FREITAS(1996:173) que “educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades”, chamamos a atenção para o fato de o sistema educacional, afastado de uma concepção de linguagem que privilegia a sua heterogeneidade e indeterminação, estar transferindo para a área da saúde questões relacionadas à aquisição/domínio da escrita, que dizem respeito ao seu cotidiano.

3.1 A FRAGILIDADE DESCRITIVA

Seguindo a vagueza explicativa apontada no capítulo 1, descrições de “sinais” e “sintomas” relacionados ao que tem sido tomado por dislexia apresentam-se diversificadas. Em decorrência disso, para alguns estudos não mais convém defender a existência da dislexia como

uma patologia única, resultante de uma mesma origem e determinante de um grupo único de manifestações sintomáticas.

Esses estudos investem na tentativa de propor que tal patologia deveria ser desmembrada em diversas dislexias originárias de fatores múltiplos e geradoras de sintomas diversos. A título de ilustração, citamos as afirmações feitas por HOUT (2001: vii - prefácio): “os dados exploratórios da dislexia revelam-nos sua diversificação, tanto em suas causas e manifestações quanto no agrupamento dos sintomas: assim, a partir de agora, devemos falar de dislexias, no plural”.

Quanto a essa afirmação, cabe notar que a constatação da contrariedade existente em torno dos fatores causais e da diversidade de manifestações ditas sintomáticas - ao invés de levar pesquisadores da área a refletir sobre a necessidade de problematizar a conceituação que envolve a dislexia, apontando para a improbabilidade de estarmos perante uma doença - é tomada para reforçar aquela mesma noção patologizante, tradicionalmente, reconhecida e livre de maiores questionamentos. Essa visão de “doença” parece tão bem aceita e arraigada que “erros” - transitórios ou próprios de quem usa e manipula a linguagem - são tomados como sintomas de um déficit.

Contudo, ressaltamos que nem todo “erro” ou “desvio” é decorrente de uma patologia, principalmente quando consideramos, segundo GERALDI (1995), o sujeito e suas ações lingüísticas, pois entendemos que “erros” - pausas, hesitações, reorganizações, lapsos - perpassam, invariavelmente, o uso da linguagem. Além disso, investigando fatos que compõem o processo de aquisição da escrita, conforme discutido no item 2.4, compreendemos que “erros”, “faltas” e “inadequações” acompanham esse processo.

Por isso, na descrição dos ditos sintomas disléxicos, preocupa-nos a falta do entendimento da linguagem como um trabalho coletivo, social, histórico, constitutivo de recursos expressivos próprios de uma língua natural. Sem tal entendimento, não é possível perceber que cada sujeito-aprendiz estabelece uma relação com a escrita e, por isso, torna-se confuso discernir entre um sintoma patológico e uma dificuldade ou instabilidade própria de quem está manipulando e construindo a modalidade escrita da linguagem.

Se, por um lado, essa suposta patologia permanece conceitualmente indefinida, pois,

conforme apresentado e discutido no capítulo 1, vem sendo explicada por meio de hipóteses contraditórias e inconsistentes, por outro, ao procurar, na literatura envolvida com esse assunto, esclarecimentos sobre as suas manifestações, deparamo-nos com descrições fragilizadas que, pela falta de entendimento acerca da linguagem, acaba reduzindo a escrita a uma atividade mecânica ou a um conjunto de habilidades e destrezas.

Cabe esclarecer que, para apresentar e classificar os ditos sintomas disléxicos, privilegiamos o trabalho de IANHEZ e NICO (2002), pelo fato de essas autoras representarem a Associação Brasileira de Dislexia e, por extensão, a *International Dyslexia Association*. Conforme já apontado anteriormente, essas instituições têm influenciado pesquisas e atividades de diferentes profissionais vinculados ao tema, no Brasil e no mundo.

Portanto, pela preponderância que tais associações assumem no cenário nacional e internacional, tomamos as proposições de Ianhez e Nico - representantes dessas instituições - como referência para a análise que fazemos sobre as chamadas manifestações disléxicas. Além dessas autoras, para explicitação de tais manifestações, citamos CUBA DOS SANTOS (1987), cujo trabalho é amplamente utilizado por várias áreas: medicina, psicopedagogia e, sobretudo, pela fonoaudiologia como parâmetro para elaboração do diagnóstico de dislexia. No decorrer de nossa exposição também citamos outros autores, cujas opiniões trazem contribuições para o desenvolvimento de nossa reflexão e análise.

3.2 OS “SINTOMAS DISLÉXICOS”

IANHEZ e NICO (2002) e CUBA DOS SANTOS (1987) listam vários “sinais” e “sintomas” como decorrentes do que tomam por dislexia. Nessa lista, citam uma série de questões, tais como: dificuldade com cálculos mentais, dificuldade em organizar tarefas, dificuldade com noções espaço-temporais, entre várias outras. Entretanto, tendo em vista os objetivos do nosso trabalho, centramos nossa atenção em itens descritivos relacionados à linguagem, os quais elencamos a seguir para discutirmos cada um deles a partir do panorama teórico explicitado no capítulo anterior:

- desempenho inconstante com relação à aprendizagem da leitura e escrita;
- dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração;
- escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;
- relutância para escrever;
- confusão entre letras de formas vizinhas:

moite por *noite*

espuerda por *esquerda*;

- confusão entre letras foneticamente semelhantes:

tinda por *tinta*

popre por *pobre*

gomida por *comida*;

- omissão de letras e/ou sílabas:

entrando por *encontrando*

giado por *guiado*

BNDT por *Benedito*;

- adição de letras e/ou sílabas:

muimto por *muito*

fiaque por *fique*

aprendendendo por *aprendendo*;

- união de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos:

Eraumaves um omem por *Era uma vez um homem*

a mi versario por *aniversário*;

- leitura e escrita em espelho.

De nosso ponto de vista, a partir de uma ancoragem teórica que nos possibilita ir além de uma noção de língua como um código estanque, compreendendo a linguagem como uma atividade que se realiza no espaço interlocutivo, todos esses itens tomados como fenômenos patológicos devem ser questionados. Inicialmente, com relação ao dito desempenho inconstante, não entendemos como um processo de aquisição da escrita - que implica tentativas, “erros”,

hipóteses e acertos -, poderia se desenvolver livre de instabilidades.

Conforme apontamos no capítulo anterior, para VYGOTSKY(1991a) e LÚRIA (1988), não é possível pensar na construção da escrita como um processo linear e constante. Durante a aquisição da linguagem oral a criança, também, apresenta instabilidades: errando, tentando, manipulando e acertando. É preciso aceitar que todo processo de aquisição/conhecimento requer reflexões e comparações em um percurso de idas e vindas, o qual, longe de estabilidades, nos leva a perguntas, indagações e perplexidades.

Na sequência, quanto aos itens que se referem, respectivamente, à dificuldade com os sons das palavras, bem como escrita incorreta - trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas-, cabe ressaltar que antes de serem tomados como sinais de uma patologia, o elencamento de tais itens como manifestações sintomáticas parece revelar falta de clareza a respeito das diferenças existentes entre fonemas e letras. Afinal, fonemas são unidades sonoras e, portanto, dizem respeito à linguagem oral. Dessa forma, seria impossível afirmar que uma criança troca, omite ou aglutina sons na sua escrita. Os sons de uma língua não podem ser confundidos ou tomados como integrantes da escrita.

É muito comum, por exemplo, ouvirmos alfabetizadores, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, afirmarem que trocas fonêmicas, relativas ao uso da linguagem oral, resultam em trocas de letras, na escrita. Nessa direção, CARACIKI (1983) aposta na existência de uma tal dislexia-dislállica, a qual define como sendo um distúrbio da palavra falada - caracterizado por trocas ou inversões de sons da fala -, cujos efeitos acompanhariam a escrita. Essa autora atribui o nome de dislexia-dislállica para o que considera um distúrbio decorrente de uma transferência que a criança faz de trocas sonoras apresentadas na fala para a modalidade escrita da linguagem.

Afirmações como esta derivam do equívoco de que a escrita é um espelho da fala. Nesse sentido, convém esclarecer que, de acordo com CAGLIARI (1998), apesar de o nosso sistema de escrita ter um compromisso direto com os sons da língua, a relação entre as letras e os sons da fala não é pareada. A propósito, vale ressaltar que a única forma de escrita que retrata a oralidade, correlacionando univocamente letra e som é a transcrição fonética, conforme apontado no item 2.4. Na escrita ortográfica, os símbolos gráficos e os sons, em diversos contextos, não fazem

relação um a um. Por isso, é equivocada a afirmação de que trocas, substituições, acréscimos ou inversões fônicas podem acarretar, de forma direta e certa, dificuldades na aprendizagem da escrita.

É preciso tomar cuidado com essas questões e enfrentar a falta de entendimento que a escola e profissionais relacionados a ela - direta ou indiretamente - têm acerca da natureza da escrita, de suas características, de suas funções e, sobretudo, do fato de ser diferente da oralidade. De um lado, a fala conta com aspectos prosódicos, gestos, expressões faciais que não são revelados na escrita, a qual, por outro lado, apresenta elementos significativos próprios - como, por exemplo, tamanho, formato e tipo das letras, elementos pictóricos e assim por diante.

Além disso, a fala é uma prática linguística que está intimamente relacionada com um dialeto usado por uma dada comunidade. Já, a escrita ortográfica segue, conforme MASSINI-CAGLIARI (2001), uma convenção que estabelece uma única maneira de representarmos graficamente as palavras. Por conseguinte, a oralidade deixa espaço para pronúncias diferentes, dependendo do dialeto usado: “iscada” ou “escada”; “peixe” ou “peixi”; “lapsu” ou “lapiso”, sem que isso nos traga constrangimentos. A ortografia, ao contrário, pelo seu caráter convencional torna-se inflexível e nos leva a escrever de um único modo: *escada*, *peixe* e *lapso*, embora o sistema de escrita permita que palavras sejam escritas conforme sua pronúncia.

Ainda sobre as diferenças entre oralidade e escrita, cabe dizer que na linguagem oral contamos com a presença do outro na conversa, enquanto na manipulação da escrita preenchemos o vazio deixado pela ausência do interlocutor, assumindo, ao mesmo tempo, o papel de quem escreve e de quem lê. Ou seja, na atividade com a escrita, precisamos imaginar um interlocutor para quem “planejamos” e “organizamos” o nosso discurso. Sem levar em conta essas diferenças, não é possível entender o processo de aquisição da escrita e, sem tal entendimento, “erros” transitórios são tomados como sintomas de um déficit, levando o aluno a sistematizar uma doença e a fazer confusões que podem interferir negativamente em sua aprendizagem.

Nesse caminho, professores, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos não auxiliam o aprendiz a reconhecer as especificidades da escrita: a sua uniformização gráfica, sua convencionalidade, as relações variáveis entre sons e letras e, dessa forma, segundo COUDRY (1987), a oralidade fica influenciando continuamente sua produção escrita. Se não compreendermos esse fato,

continuaremos a assistir a alunos sendo rotulados⁴⁴, equivocadamente, como portadores de um distúrbio que, na verdade, pode estar refletindo o não entendimento da escola - alinhada a profissionais da saúde - acerca da linguagem escrita e seu processo de aquisição.

Em seguida, no que tange ao item relativo à relutância para escrever, chamamos atenção para o fato de tal relutância, ao contrário de um sintoma inerente ao aprendiz, evidenciar o medo e a repulsa que o aluno desenvolve - com ajuda da escola e de diversos profissionais vinculados a ela - diante da atividade da escrita. Medo⁴⁵ de escrever e de ser rotulado como imaturo, lento, incapaz, disléxico. Medo, enfim, de manipular a escrita, de tentar, errar, criar hipóteses e saídas para resolver os impasses gerados por uma situação em que se vê diante de algo desconhecido e quer compreender.

Um menino de oito anos de idade - rotulado como portador de dificuldade na linguagem escrita - consegue ilustrar bem essa questão do medo. Ao ser solicitado a produzir um texto, ele escreveu:

**Giselle e um quero que voce me ajudo a pasai
de ano e não reprova.
avezes e não cosigo faze uma provia poque
eu teio medo de faze e rado e
com voce topededo o medo ⁴⁶**

(Giselle eu quero que você me ajude a passar de ano e não reprovar. Às vezes eu não consigo fazer uma provinha porque tenho medo de fazer errado e com você estou perdendo o medo.)

A produção escrita desse aluno registra, de forma clara e direta, seu pedido de ajuda para não ser reprovado na escola, evidenciando o medo que tinha de cometer “erros” em situações de

⁴⁴ No próximo capítulo, apontando para a inconsistência de tarefas avaliativas - as quais são pretensamente usadas para confirmar quadros ditos disléxicos -, discutimos a confusão oralidade/escrita como uma das inadequações que perpassam tais tarefas.

⁴⁵ Sobre a trajetória do medo da escrita, ver SANTINI (1989).

⁴⁶ Esse texto foi produzido, em 25/11/99, na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti. Mais especificamente em uma sessão fonoterápica. Quanto aos erros gráficos apresentados - segmentações inadequadas, trocas, omissões -, entendemos que no interior dessa sequência textual, a criança em questão mostra que está operando com a linguagem como um objeto de conhecimento, numa atividade que evidencia o quanto ele já conhece sobre a escrita. Para uma análise mais detalhada dos erros gráficos, ver MASSI (2001b).

avaliação escolar. Seu medo, porém, parecia se amenizar à medida que ele nos percebia como uma interlocutora capaz de orientar sua escrita, no interior de produções textuais. Tomando por base, conforme nos aponta BAKHTIN (1991 a), o vínculo indivíduo-sociedade e as diferentes vozes que cruzam a história de cada sujeito, entendemos que o discurso dessa criança acaba por denunciar a visão da escrita que a escola, ao valorizar excessivamente a forma gráfica de letras e palavras soltas⁴⁷, havia lhe transmitido. Por isso, instiga-nos o fato do medo e da relutância para escrever ser tomado isoladamente como sintoma, desprovido, por um lado, de uma reflexão acerca do próprio contexto social e educacional vigente e, por outro, de um envolvimento com a história de cada criança em particular, bem como com a história singular de sua relação com a escrita.

Voltando ao elencamento dos ditos sintomas disléxicos, com relação a confusões, trocas, omissões e adições de letras ou sílabas, acompanhamos com ABAURRE, MAYRINK SABINSON e FIAD (2003), SILVA (1991) e CAGLIARI (1989) que esses fatos, como tantos outros, revelam hipóteses lançadas sobre a escrita que os sujeitos estão construindo. Tais fatos quando encarados a partir de uma visão constitutiva e dialógica da linguagem, deixam de ser entendidos como sintomas de um distúrbio e, em direção oposta, são explicados como indícios intermediários pertinentes ao processo de construção da escrita. O fato, por exemplo, de um aluno escrever “*BNDT*” para “Benedito”, pode, na medida em que estamos pautados em estudos lingüísticos de cunho sociointeracionista, ser compreendido, com tranquilidade, como resultado da manipulação do aprendiz sobre o material escrito.

Para explicar a escrita de “*BNDT*”, basta compreender, conforme nos indicam ABAURRE (1996) e CAGLIARI (1998), que o aluno em processo de aquisição da escrita pode escrever somente as vogais ou apenas as consoantes das palavras como em *AAO* ou *CVL* para *cavalo*. Nesses casos, o aprendiz usa somente um dos elementos da sílaba, dependendo da forma como está analisando a sua própria fala. Segundo os autores, ao prolongar as sílabas nas vogais como em *caaa-vaaa-looo*, o aluno percebe com mais saliência os sons vocálicos e acaba escrevendo somente as vogais. Por outro lado, ao repetir as sílabas como em *ccca-vvva-lllo*, o aluno acaba

⁴⁷ Os cadernos escolares desse menino encontravam-se repletos de exercícios envolvidos com repetições de letras, sílabas e palavras soltas.

por enfatizar os sons consonantais e, assim, escreve somente as consoantes das sílabas. Portanto, esse fenômeno é perfeitamente compreensível na escrita inicial e não deve ser apontado como sinal de uma patologia.

No que se refere à segmentação das palavras, a escrita de “*Eraumaves um omem*” para “Era uma vez um homem” ou “*a mi versarrio*” para “aniversário” deve ser tomada como um episódio que habitualmente perpassa o processo de construção da linguagem escrita. Esse tipo de fenômeno, relacionado à segmentação, foi amplamente investigado por SILVA (1991) e ABAURRE (1994). Para esses pesquisadores, qualquer pessoa que está aprendendo a ler e a escrever, em determinados momentos, tende a segmentar a escrita, ora mais, ora menos, orientada por pistas prosódicas da fala. Além disso, ao segmentar, não escrevendo em bloco, o aprendiz demonstra que já é capaz de operar no sentido de diferenciar as duas modalidades da linguagem: a oral e a escrita. Disso podemos concluir, mais uma vez, que, longe de manifestações sintomáticas, as tais aglutinações e fragmentações, apontadas como um dos itens referentes a sinais disléxicos, refletem uma atitude previsível - perfeitamente saudável - dos alunos na busca da compreensão de como se dá a segmentação das palavras na escrita.

Finalizando a análise dos itens propostos no elencamento das ditas manifestações patológicas, focamos nossa atenção na leitura e escrita em espelho, as quais, apesar de poderem ser explicadas como fatos corriqueiros que acompanham a escrita inicial, vêm sendo bastante citadas pela literatura que trata do assunto como sintomas característicos da dislexia, ocasionados por problemas de dominância cerebral, conforme apontado por Orton, citado no primeiro capítulo deste trabalho.

Sobre essas manifestações de espelhamento vale explicitar dois aspectos fundamentais: um deles vinculado ao fato de que quando uma pessoa tem problemas cerebrais relacionados à dominância hemisférica ela não pode apresentar, de acordo com CAGLIARI (1998), problemas somente na escrita. Ao contrário, essa pessoa deve mostrar grandes dificuldades em situar-se no espaço. Em outras palavras, se alguém tem problemas de lateralidade, não apresenta simplesmente leitura e escrita em espelho, mas mostra dificuldades de locomoção uma vez que pode se bater em paredes e portas. A final, um problema cerebral tão grave como esse não afetaria apenas a linguagem escrita, no seu momento inicial, mas toda a vida da pessoa, nas mais diversas

situações.

Além disso, quanto ao segundo aspecto, a escrita e a leitura espelhada, longe de efeitos sintomáticos de uma doença, podem indicar que os alunos ainda não apreenderam as noções básicas dessa modalidade de linguagem. De acordo com CAGLIARI (1998), em processo de construção do objeto escrito, as crianças podem cometer diversos enganos por não entenderem bem como o sistema de escrita é categorizado gráfica e funcionalmente.

Para esse autor, por exemplo, um professor ensina que devemos escrever da esquerda para a direita e o aluno, por sua vez, passa a copiar a palavra *COPO*, começando pela letra inicial da palavra “C” e não pela letra final “O”, demonstrando ter compreendido a regra passada pelo professor. Porém, alguns alunos associam tal regra ao traçado das letras e acabam escrevendo C da esquerda para direita, resultando na escrita espelhada. Nesse aspecto, ressaltamos a importância de ser considerada a hipótese levantada pela criança que pode estar apresentando espelhamentos por seguir uma lógica coerente e óbvia.

Após analisarmos, sob uma perspectiva interacional e discursiva da linguagem, os itens elencados e entendidos como sintomas disléxicos, não podemos nos furtar de afirmar que nenhum deles sequer pode se sustentar como tal. Pautando-nos no entendimento de que a linguagem não é dependente da realidade interior psicofisiológica do aprendiz, conforme nos anuncia Bakhtin, nem tampouco é uma estrutura pronta, um sistema abstrato de formas normativas a ser registrado por um aprendiz imotivado e inerte, mas que, antes disso, é, de acordo com Franchi, uma ação, um trabalho constantemente modificado pelo sujeito, todos os fatos apresentados - por Ianhez & Nico e por Cuba dos Santos - como decorrentes de um distúrbio são falseados.

Esses fatos, distantes de uma noção patologizadora, são indícios da própria construção da escrita. Dados da escrita de R.S.S. – um menino que foi diagnosticado como disléxico, aos nove anos de idade, pela Associação Brasileira de Dislexia, pode ilustrar e esclarecer nossa afirmação:

Regras do futebol

- 1) Para se jogar precisa de dois times que se enfrentei. Cada time tem que ter 12 jogadores atacante, meia, laterais, zageros e goleiro
- 2) O tempo e 45 minutos cada tempo com 15 ninutos de intervalo
- 3) O jogo começa com a bo no meio de campo, o time que esta em sua casa começa o 1 tempo e o segundo o adversario começa.
- 4) Quando ao gen fais carrinho ou enpura na area pode ser marcado penalti e quando e fora da area e falta quando sai a bola pela linha de fundo e escanteio e quando a bola sai pela lateral e lateral
- 5) O jogador não pode ficar frente a frente do goleiro sem driblar outro jogador si isso acontecer e impedimento⁴⁸

(Regras do futebol: 1- Para se jogar precisa de dois times que se enfrentem. Cada time tem que ter 12 jogadores: atacante, meia, laterais, zagueiros e goleiro; 2- O tempo é de 45 minutos cada tempo com 15 minutos de intervalo; 3- O jogo começa com a bola no meio de campo, o time que está em sua casa começa o 1º tempo e o segundo o adversário começa. 4- Quando alguém faz carrinho ou empurra na área pode ser marcado pênalti e quando é fora da área é falta, quando sai a bola pela linha de fundo é escanteio e quando a bola sai pela lateral é lateral; 5- O jogador não pode ficar frente a frente do goleiro sem driblar outro jogador, se isso acontecer é impedimento).

Inicialmente cabe dizer que R.S.S. produziu essa sequência textual, em 27/11/2003, com a intenção de informar outras crianças - freqüentadoras do mesmo consultório fonoaudiológico - sobre as regras que regem um jogo de futebol. Levando em consideração uma situação de interação, R.S.S. cumpre, nesse evento, as condições necessárias, apontadas por Geraldí, para produzir uma unidade textual: ele estabelece claramente o assunto de sua escrita - as regras de um jogo -, bem como as razões que o motivam a escrever - informar outras crianças acerca dessas regras -, constituindo-se como um sujeito que escreve para outros leitores a partir de uma tipologia textual definida e que, nesse caso, se revela como um texto informativo organizado em itens.

Para efetivar seu “projeto” de escrever, R.S.S. mobilizou um conjunto de estratégias ou ações cognitivas, sociointeracionais e textuais, as quais, segundo Koch, consistem em hipóteses sobre a estrutura e o significado de uma sequência textual, garantindo a produção do texto. Com relação às suas ações cognitivas, é possível verificar que ele lançou mão de seu conhecimento de

⁴⁸ Essa sequência textual foi produzida em uma sessão de fonoterapia - encaminhada por mim e R.S.S. -, em meu consultório particular.

mundo - o que é um jogo de futebol, onde acontece tal jogo, qual é o seu tempo de duração, quem são seus participantes -; do conhecimento que já tem sobre a escrita - a grafia das letras, a diferença entre maiúsculas e minúsculas, a direção da escrita, a segmentação da mesma, a convenção ortográfica - e, também, do conhecimento de outros textos que compõem nossa cultura, o qual interferiu na sua própria produção textual, envolvendo a intertextualidade.

No que se refere às ações sociointeracionais, percebemos que R.S.S. assume a posição de quem escreve algo para que outros leiam, delineando um objetivo a ser atingido, selecionando informações relacionadas aos seus objetivos, estabelecendo uma tipologia textual “adequada” à situação interativa. Assim, ele mostra que dispõe de tais ações, na medida em que se envolve em uma atividade intersubjetiva por meio da linguagem escrita.

Por fim, quanto às estratégias textuais, R.S.S. faz escolhas de pistas e sinalizações que o levam a organizar e dar continuidade às informações que integram à sua produção escrita. Ele encadeia segmentos do seu texto fazendo uso de vários articuladores textuais. Usa indicadores lógico-semânticos, estabelecendo diferentes relações entre partes do texto: relações de mediação ou finalidade, como na sequência, “*Para se jogar precisa de dois times...*”; relações de condicionalidade, como em “*se isso acontecer é impedimento*”, relações de temporalidade simultânea, nas construções, “*Quando alguém faz carrinho ou empurra na área, pode ser marcado pênalti*” e “*quando a bola sai pela lateral, é lateral*”. R.S.S. também lança mão de marcadores de relações espaço-temporais, nas seqüências: “o jogador não pode ficar *frente a frente* do goleiro” e “o time que está em sua casa começa o *primeiro* tempo e o *segundo*, o adversário começa”.

Além do uso desses articuladores, R.S.S. organiza seu texto em função de um tópico discursivo, dando-lhe continuidade temática, uma vez que mantém o seu foco no assunto que se propõe - as regras do futebol - e estabelece vínculos entre os enunciados que produz. Ele articula uma informação dada (tema) a uma informação nova (rema), fazendo o texto progredir por meio do uso de tipos variados de articulação tema-rema: com tema constante, como na sequência, “*Para se jogar precisa de dois times. Cada time tem 12 jogadores...*”; com salto temático e subdivisão do rema, como na construção: “O jogo começa com a bola no meio de campo, o time que está em sua casa começa o primeiro tempo e o segundo o adversário começa”.

Portanto, R.S.S. desenvolve a sua produção escrita mantendo os segmentos dessa produção

relacionados e nos levando a perceber que sua atividade escrita não é um aglomerado de frases isoladas, mas um contínuo textual dotado de sentido. O fato de esse menino mobilizar estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais, garantindo a produção de um texto coerente, nos permite afirmar que o diagnóstico de dislexia que lhe foi dado não se mantém. Afinal, ele não tem problemas lingüísticos capazes de justificar o diagnóstico de um dito distúrbio na linguagem escrita. Ao contrário, R.S.S. mostra que reúne condições necessárias para fazer uso da escrita e participar de um evento dialógico, dispondo, nesse evento, de um conjunto de conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo.

Entretanto, ao ignorar o texto como uma unidade lingüística significativa, bem como todo um conjunto de estratégias que o aprendiz lança mão para jogar o jogo da linguagem, a literatura que procura classificar o que toma por dislexia insiste em apontar supostos sintomas disléxicos em função de questões meramente gráficas e convencionais. Esses ditos sintomas são indicados a partir da total desconsideração do aprendiz, como produtor/planejador de seqüências textuais, e de suas elaborações para organizar textos e orientar seus leitores, viabilizando produções de sentido(s).

Quanto às questões gráficas e convencionais da escrita de R.S.S., no texto apresentado acima, é possível perceber que ele apresenta trocas, acréscimos e omissões de letras, como, por exemplo, na escrita das palavras “presisa” ao invés de *precisa*, “enfrentei” para *enfrentem*, “zageros” para *zagueiros*, “ninutos” ao invés de *minutos*, “bo” para *bola*, “fais” para *faz*, “enpura” no lugar de *empurra*. R.S.S. também não acentua alguns vocábulos, tais como *adversário*, *área* e o próprio verbo *é*; ele usa ocasionalmente sinais de vírgula, ponto final e apresenta uma hipersegmentação ao escrever “ao gen” para *alguém*.

Contudo, conforme nos apontam vários pesquisadores brasileiros citados em nosso panorama teórico, todas essas “inadequações” indicam atividades de manipulação do aprendiz sobre a linguagem escrita, envolvendo a interferência da oralidade e o conhecimento que ele já tem acerca do objeto escrito. O fato, por exemplo, de R.S.S. escrever “presisa”, “zagero” e “enpura” indica usos “indevidos” de letras pela influência do próprio sistema ortográfico que em alguns contextos determina o emprego de uma forma e em outros não. É o que percebemos quando ele escreve “presisa”, conforme a escrita das palavras *sigla*, *silêncio*; “zagero”, pela

influência da escrita de *gato*, *guri*; e “enpura” para *empurra* de acordo com a escrita de *entupir*, *enxugar*, *radar*, *raspar*.

Trocas como essas, distantes de sintomas disléxicos, mostram que R.S.S., apesar de não dominar a convenção ortográfica, já tem um conhecimento sobre o sistema da escrita. Da mesma maneira, na construção de “ao gen” para *alguém*, apresentando uma hipersegmentação, ele denuncia a influência do contato que já tem com a linguagem escrita. Esse contato leva R.S.S. a perceber a ocorrência de unidades como *ao*, *a*, *o*, entre tantas outras e, em plena manipulação, do objeto escrito, ele decide pela escrita de “ao gen”. O próprio uso ocasional de acentos gráficos e de sinais de pontuação mostram o quanto ele já conhece sobre o sistema de escrita.

Ao escrever “enfrentei” e “fais”, R.S.S. revela que, em algumas situações busca apoio na própria fala para decidir determinadas representações da sua escrita, indicando uma atividade que acompanha o processo de aprendizagem do objeto escrito. Nesse ponto, cabe ressaltar que a análise dos dados da escrita de R.S.S. não nos permite relacionar as “inadequações” gráficas apresentadas no seu texto com uma patologia. Em uma posição totalmente oposta, entendemos tais “inadequações” como indícios da manipulação que ele faz sobre a escrita que está sendo apreendida.

As trocas, as “faltas” ou “erros” apresentados por R.S.S. na sequência textual que produziu são, sem exceção, linguisticamente justificados e entendidos, em concordância com o paradigma indiciário proposto por GUINZBURG (1989), como sinais a apontar as reflexões feitas por esse menino, em pleno processo de aprendizagem da escrita. São esses sinais - detalhes residuais - que nos dão pistas para compreendermos o trajeto singular que ele está percorrendo para apropriar-se dessa modalidade de linguagem e, assim, assumindo o papel do outro, acompanhá-lo nesse trajeto, participando de suas decisões, bem como da reelaboração de suas hipóteses, respondendo suas dúvidas e indicando possíveis soluções para os seus impasses.

A análise dos dados da escrita de R.S.S. nos leva a enfatizar que os sintomas disléxicos não se justificam como tal, quando percebidos a partir de uma perspectiva que assume a linguagem, conforme Franchi, como uma atividade constitutiva da subjetividade e, também, como um trabalho constantemente modificado pelo sujeito que atua sobre o objeto linguístico. Essa perspectiva nos permite entender que a aprendizagem da escrita constitui um processo de

construção de objetos lingüísticos envolvendo o jogo dialógico, a busca do outro como parâmetro para decidir o uso e a estruturação da escrita.

Nesse processo, há espaço para o sujeito manipular a linguagem, para ele tentar, perguntar, refletir, lançar hipóteses que nem sempre coincidem com a convenção. Por isso, “erros” e “inadequações” são indícios de reflexões e análises do próprio aprendiz em busca da apropriação da escrita e não podem ser explicados como sintomas disléxicos. Tendo em vista que tais sintomas não são justificados lingüisticamente, ressaltamos que a própria classificação (ou classificações) da dislexia, elaborada a partir de diferentes quadros sintomáticos, carece de esclarecimentos de cunho lingüístico-discursivo, conforme apresentamos e discutimos na seqüência.

3.3 A “CLASSIFICAÇÃO DA DISLEXIA”

IANHEZ e NICO (2002) supõem que, dependendo das dificuldades apresentadas pelo aluno, é possível classificar o que tomam por dislexia a partir de diferentes mecanismos causativos e descritivos. Para essas autoras, existem cinco tipos diferentes de dislexia: a disfonética, a diseidética, a visual, a auditiva e a mista, cujos quadros sintomatológicos estão apresentados e analisados a seguir.

Primeiramente, as autoras referem-se à dislexia disfonética, a qual é entendida como decorrente de dificuldades de percepção auditiva de fonemas, bem como de dificuldades espaço-temporais. No entanto, além de apontar para uma perspectiva dita cognitivista, distanciada da atividade escrita propriamente dita, essa classificação denota falta de clareza acerca das diferenças materiais existentes entre fonema e grafema. Os exemplos tomados pelas autoras como sintomas que caracterizam a dita dislexia disfonética são:

- trocas de fonemas e grafemas diferentes:

moto por *modo*;

- alteração na ordem das letras e sílabas:

adezo por *azedo*;

- omissões e acréscimos de letras:

ecola por escola;

neim por nem;

- trocas de palavras por outras semelhantes:

infâmia por infância;

- dificuldades no reconhecimento e na leitura de logatomas⁴⁹:

duepo;

pebade.

Começando pelo que está apontado a respeito do uso de fonemas e grafemas diferentes, quando uma criança fala e escreve *moto* ao invés de *modo*, convém comentar que tal exemplo nos permite refletir sobre questões relacionadas a dois pontos distintos: o primeiro deles diz respeito à oralidade e ao desenvolvimento de idiossincrasias; o segundo refere-se ao fato de a escrita ser, muitas vezes, usada como uma transcrição fonética, conforme discutido no capítulo 2.

Quanto ao primeiro ponto, vale salientar que algumas crianças, durante o processo de aquisição da linguagem oral, falam de maneira diferente, produzindo regras próprias capazes de modificar aspectos da língua que estão adquirindo. Essas modificações que carregam marcas da individualidade da criança são chamadas de idiossincrasias e recaem, de acordo com ABAURRE (1996) e CAGLIARI (1998), sobre a face morfofonológica da língua, especialmente, no âmbito sonoro.

Conforme os autores, essas crianças falam, por exemplo, *patata* para *batata*, *faca* para *vaca*, *catu* para *gato* e - se entendidas pela família ou por pessoas que as rodeiam - podem continuar a usar essas construções até passarem a conviver em situações cuja pressão social desperte nelas vontade e necessidade de chegar à convenção. Nesse ponto, ressaltamos a importância de conhecermos o processo de aquisição da linguagem e entendermos aspectos individuais e singulares como parte do mesmo, para não confundirmos idiossincrasias com sintomas

⁴⁹ Logatomas são definidos pela bibliografia envolvida com questões referentes a distúrbios de aprendizagem como “palavras” desprovidas de significado. Ou seja, um logatoma é um conjunto de letras agrupadas aleatoriamente, as quais são apresentadas para que a criança “leia”.

patológicos.

Quanto ao segundo ponto, se a criança escreve como fala indica que está entendendo a escrita como uma transcrição da oralidade e, nesse caso, um professor bem avisado deve mostrar a ela que a escrita, orientada por regras de ortografia, não é uma transcrição fonética. Assim, como é possível falar *djia* e escrever *dia* ou, ainda, falar *ixtrela* e escrever *estrela*, quem fala *polo* pode aprender a escrever *bolo* e, da mesma maneira, quem fala *neim* pode aprender a escrever *nem*. Para tanto, basta compreender que a escrita segue uma ordem própria, a qual difere da linguagem oral e, por isso, não pode ser tomada como uma simples transcrição da fala.

Ressaltamos, mais uma vez, em concordância com VYGOTSKY (1991a), a necessidade de entendermos o fato de uma criança buscar na oralidade subsídios para aprender a escrever como parte do próprio processo de construção da escrita. Afinal, é comum ela se basear na oralidade - uma modalidade lingüística familiar e já dominada - para tentar compreender outra modalidade: a escrita que lhe é estranha e desconhecida. Nesse ponto, convém esclarecer que, segundo COUDRY (1987), ao aprender a ler e escrever, a criança se utiliza de aspectos da oralidade e, também, de elementos da escrita - conforme sua maior ou menor convivência com essa dimensão da linguagem - como recursos mediadores para construção de sua escrita. Do ponto de vista da criança, ela conta com algumas pistas capazes de lhe auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, nem as idiosincrasias nem a escrita pautada em transcrições fonéticas representam traços de anormalidades e, sendo assim, não podem ser tomadas como sintomas de uma doença. Da mesma forma, alterações na ordem das sílabas - como escrever *adezo* para *azedo* - não indicam uma patologia. Qualquer pessoa que está aprendendo a manipular as letras corre o risco de alterar a ordem das sílabas que integram uma palavra. Nesse caso, há uma modificação da estrutura segmental da palavra que pode representar uma maneira de escrever da qual o aprendiz dispõe por não dominar, ainda, o uso das letras nem a sua distribuição no interior de um vocábulo. Essa explicação também é válida para os exemplos citados como trocas, omissões ou acréscimos de letras, tal qual acontece quando uma criança escreve *ecola* no lugar de *escola* ou, ainda, *infâmia* ao invés de *infância*.

Para finalizar a discussão acerca da chamada dislexia disfonética, intriga-nos o fato de essa classificação apontar para o não reconhecimento de logatomas como uma manifestação

sintomática. Afinal, esses ditos logatomas apresentam-se desprovidos de qualquer sentido e, assim, parecem usados para reforçar a idéia de que alunos, considerados disléxicos, apresentam dificuldades na leitura. Ora, cobrar, conforme apontado por Ianhez e Nico, o reconhecimento de *duepo* e *pebade*, sendo fiel aos exemplos citados pelas autoras, cria para o aprendiz uma situação confusa que acaba por afastá-lo da realidade da escrita.

Entendendo que a aprendizagem da escrita implica, conforme nos aponta GERALDI (1995), um ato de reflexão sobre a mesma, não é possível tomar a não decodificação de logatomas como um problema, um sinal patológico. Em situação diametralmente oposta, interpretamos essa não decodificação por parte do aprendiz como uma indicação de que ele - exposto a recortes restritivos (letras e sons) de uma língua morta -, fica impedido de compreender a escrita como um objeto de conhecimento, a partir do qual agimos sobre *o outro* e sobre a própria linguagem. Neste ponto, antes de darmos continuidade à análise da classificação da dita dislexia, convém esclarecer ao leitor que nenhum dos exemplos tomados para compor o quadro do que tem sido chamado de dislexia disfonética mantém-se como sintomas patológicos. Ao contrário, todos eles apontam para fenômenos absolutamente previsíveis que acompanham o processo de aquisição da escrita.

Passando para a dita dislexia diseidética, Ianhez e Nico classificam esse quadro como sendo decorrente de dificuldades na percepção visual de fonemas. De acordo com essa classificação, tal dislexia apresenta as seguintes manifestações:

- aglutinações e fragmentações de palavras:

- fazerisso por fazer isso;

- em quanto por enquanto;

- trocas por equivalentes fonéticos:

- vaca por faca;

- pato por bato;

- leitura silábica, sem síntese das palavras:

- com - migo por comigo.

Inicialmente, convém comentar o fato de as autoras sugerirem problemas referentes à percepção visual de fonemas. Lembramos, mais uma vez, que fonemas são unidades sonoras - entendidas do ponto de vista das funções que desempenham nas línguas em que operam -, e, dessa forma, não podem ser visualizados. Assim, se os fonemas são entidades sonoras, eles são diferentes das letras - essas sim visualizáveis - por se configurarem a partir de critérios gráficos. Portanto, não é possível dizer que uma criança apresenta dificuldades na percepção visual de fonemas.

Quanto aos ditos sintomas que caracterizariam a chamada dislexia disidética, novamente discordamos da visão das autoras. Aglutinações e fragmentações de palavras como no caso de escrever *fazerisso* para *fazer isso* ou *em quanto*, ao invés de *enquanto*, conforme os exemplos citados acima, revelam, conforme discutimos anteriormente, os critérios utilizados por uma criança para analisar a fala e, também, algumas noções que ela já tem sobre a escrita como mediadores de um processo lingüístico em construção. Por isso, não apontam, de modo algum, para sinais patológicos de um distúrbio de aprendizagem.

Em seguida, Ianhez e Nico enfatizam os sintomas do que consideram uma dislexia disidética e falam em trocas por equivalentes fonéticos, como no caso de o aluno escrever *vaca* no lugar de *faca* e *pato* para *bato*. Todavia, conforme já comentado, a apropriação da escrita como se fosse uma transcrição fonética é previsível durante o processo de alfabetização. De acordo com CAGLIARI (1989), inclusive, a transcrição fonética da própria fala é uma das estratégias mais comumente utilizada pelas crianças na busca da apropriação da escrita. Para esse autor, a superação dessa estratégia - longe de um traço patológico - depende do trabalho do aprendiz, em conjunto com o outro, para compreender as diferenças existentes entre ortografia e transcrição fonética.

Finalmente, a última consideração de Ianhez e Nico com relação a esse tipo de dislexia refere-se ao que chamam de leitura silábica, sem síntese das palavras como, por exemplo, ler o vocábulo *comigo* de forma silabada: *com-migo*. Porém, antes de chegarmos a uma conclusão simplista e patologizante a respeito de tal atividade, precisamos refletir sobre duas questões: uma delas, relacionada à análise da própria criança sobre a escrita e, a outra, vinculada ao processo de ensino-aprendizagem vigente em grande parte das escolas.

No primeiro caso, a leitura segmentada da palavra *com-migo* pode ser resultante da própria atitude de manipulação da criança sobre o objeto escrito. Conforme nos apontam ABAURRE e SILVA (1993), citados no capítulo 2, essa hipersegmentação pode estar refletindo algum conhecimento que a criança já tem acerca de unidades escritas, como *o, a, com, de, por* as quais a levam a propor essa leitura “inadequada”.

No segundo caso, a partir de um olhar atento, é possível perceber que esse tipo de leitura pode estar associado a um ensino pautado em métodos tradicionais e embasados em uma perspectiva que toma a linguagem como um código de comunicação estanque. Nessa ótica, a escrita é vista como codificação e a leitura como decodificação de letras, sílabas e palavras isoladas de um contexto significativo. Assim, o aluno que aprende a ler e escrever a partir de famílias de sílabas toma a silabação como base para a sua atividade de escrita.

Sem entender, porém, que esse tipo de leitura pode ser decorrente da influência negativa de um método pautado na aprendizagem de signos inertes, a escola que utiliza as tais famílias de sílabas como modelo acaba vitimando o aluno duas vezes: primeiro por conduzi-lo por um mecanismo de decifração, que dificulta a sua fluência na leitura e, segundo, por não compreender que a leitura silabada pode ser efeito do próprio método adotado.

Por isso, aglutinações e fragmentações de palavras, trocas de letras, leitura silábica - sendo fiel aos termos usados por Ianhez e Nico -, não denotam um quadro patológico. Tendo em vista que revelam operações do sujeito sobre a linguagem e também a própria ação da linguagem sobre o sujeito, as segmentações “impróprias” e as trocas de letras na leitura e na escrita nos permitem vislumbrar a própria efetivação da aprendizagem da escrita e não um distúrbio de aprendizagem.

Voltando ao quadro classificatório proposto, na sequência, Ianhez e Nico buscam caracterizar o que chamam de dislexia visual. Nesse sentido, sugerem tal patologia em função de um dito déficit na percepção visual, relacionado à coordenação visomotora. Para as autoras, a criança portadora de uma dislexia visual apresenta dificuldades para visualizar cognitivamente o fonema e, por consequência, apresenta trocas como, por exemplo:

- m por n;
- a por e;
- q por b.

Nessa classificação, mais uma vez, letras e fonemas são tomados de maneira equivocada. Não imaginamos como seria possível visualizar um fonema - afinal fonema é som - e, por conseguinte, a definição de dislexia visual não se sustenta. Além disso, se um aprendiz apresenta trocas como as que estão citadas, essas podem ser resultado de tantas explicações diferentes, as quais seriam melhor compreendidas na medida em que seguissem algum critério de contextualização. Um aluno, por exemplo, pode escrever *anigo* para *amigo* ou, ainda, *sebe* para *sabe*, por ainda não dominar o engendramento das letras, sem que isso represente problemas visuais ou cognitivos.

A propósito, cabe comentar que quando uma pessoa apresenta problemas de acuidade visual ela tem dificuldades em uma série de situações que fazem parte de sua vida e não apenas no momento em que está aprendendo a ler e escrever. Quanto à escrita propriamente dita, enfatizamos novamente que o aluno pode apresentar trocas, supressões ou acréscimos de letras pelo fato de não dominar o uso delas. Esses mecanismos revelam, conforme nos apontam ABAURRE (1991), CAGLIARI (1989), ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997), só para citar alguns, as tentativas do aluno e não evidências patológicas.

Dando continuidade à classificação dos diferentes tipos de dislexia, Ianhez e Nico falam em dislexia auditiva, a qual ocasionaria incapacidade para audibilizar cognitivamente o fonema em função de uma deficiência na percepção auditiva. Esse problema acarretaria várias trocas na escrita, levando a criança a escrever, por exemplo:

- pato por bato;
- gato por cata.

Chama-nos atenção o fato de as autoras enfocarem as trocas citadas acima como decorrentes de questões auditivas. Não é difícil entender que se uma criança tem problemas com sua audição ela apresentará dificuldades em vários aspectos do seu cotidiano e não apenas em estabelecer a diferença entre consoantes surdas e sonoras. A inexistência de um déficit nessa área pode ser constatada uma vez que alunos - em situação de alfabetização - não ensurdecem todos os sons que articulam nem tampouco trocam, na escrita, todas as letras que representam consoantes surdas ou sonoras. Segundo CAGLIARI (1998), tais inversões acontecem apenas com as consoantes fricativas e oclusivas pelo fato de estarem dispostas em pares mínimos diferenciados

por um único traço distintivo que é a sonoridade.

Nesse sentido, as inversões que alguns aprendizes fazem, distante de desordens na percepção auditiva, vincula-se ao sistema de escrita e sua forma de representação ou, ainda, à noção de que a escrita pode ser representada como uma transcrição da fala. Portanto, no manuseio da escrita, esses alunos devem, em conjunto com o outro, aprender a respeitar a ortografia diferenciando-a da transcrição fonética e deixando de apresentar esse tipo de troca.

Para finalizar, Ianhez e Nico propõem, ainda, a existência de uma dislexia mista que combinaria causas e manifestações sintomáticas de mais de um tipo de dislexia. Entretanto, se as demais classificações: a disfonética, a diseidética, a visual e a auditiva mostram-se infundadas, pelo olhar equivocado sobre os fatos lingüísticos que as fundamentam, a dita dislexia mista - tomada pelas autoras como uma combinação de todas as outras - passa pelas mesmas controvérsias, apontando para impossibilidade de esse quadro classificatório sustentar-se como tal.

Diferente de Ianhez e Nico, para ELLIS (1995), seria possível classificar a dita dislexia em duas categorias: a fonológica do desenvolvimento e a dislexia de superfície do desenvolvimento. Na primeira estariam incluídos, de forma genérica, aqueles alunos que apresentariam uma capacidade razoavelmente boa para a leitura de palavras ditas reais, ou seja, munidas de algum significado, e muita dificuldade para a leitura de palavras não familiares e/ou as não-palavras, também chamadas logatomas.

Contudo, nesse caso, novamente, não entendemos quais os motivos que poderiam levar um aprendiz a ser tomado por disléxico. Se o aluno apresenta condições para ler palavras que têm algum sentido, então ele sabe ler. Não compreendemos o propósito de testar a sua capacidade para “ler” o que Ellis chama de não-palavras. O objetivo da leitura é interpretar a escrita e não reproduzir em voz alta um amontoado insignificante de letras. Conforme discutido anteriormente, não existe significado algum para criança em ler uma seqüência de letras sem sentido. Aliás, procedimentos como esses - que desconsideram o fato de a linguagem, conforme proposto por Bakhtin e também por Franchi, manifestar-se somente por meio de textos - parecem configurar-se como uma cilada que busca criar uma situação na qual o aluno fica sem saída: ler o que não tem condições de ser lido.

Quanto ao fato de a criança apresentar dificuldades diante de palavras não familiares, parece-nos uma questão perfeitamente compreensível por dois motivos diferentes e interdependentes: o primeiro deles refere-se a uma dificuldade comum que qualquer sujeito - considerado disléxico ou não - pode vivenciar ao se ver diante da leitura de uma palavra desconhecida e distante de seu repertório lingüístico. Essa dificuldade toma maiores proporções quando a palavra a ser lida não estiver compondo um texto e for apresentada isoladamente. E é exatamente esse o segundo motivo que nos leva a entender o porquê de aprendizes apresentarem dificuldades na leitura de palavras desconhecidas. Se fossem colocadas no interior de uma produção textual, os alunos teriam maiores condições de ler essas palavras à medida que pudessem contextualizá-las para melhor compreendê-las.

Chamamos atenção para o fato de que a escrita, assim como a oralidade, deve ser considerada, segundo BRONCKART (1999), como uma atividade interativa no contexto das práticas sociais e culturais. Dessa forma, convém advertir a escola e os profissionais nela e com ela envolvidos que dificuldades de qualquer ordem, antes de serem tomadas como sintomas de uma doença, devem ser analisadas de forma criteriosa a partir de tais práticas.

Já, na segunda categoria classificada por ELLIS (1995), na dita dislexia de superfície do desenvolvimento, a dificuldade dos aprendizes estaria no reconhecimento e leitura da palavra como um todo, sobretudo, das palavras ditas irregulares. Convém esclarecer que, no entendimento desse autor, palavras irregulares são aquelas que não apresentam correspondência entre ortografia e pronúncia. A título de ilustração, para Ellis, crianças com esse tipo de dislexia tenderiam, durante a leitura, a regularizar as palavras: lendo, por exemplo, *bind* como "*binned*", *quiche* como "*kwish*" e *scne* como "*sken*".

Porém, não é possível aceitar essa atitude da criança como sintoma de um distúrbio que aponta para incapacidades ou debilidades. Antes disso, no contraponto dessa perspectiva patologizante, entendemos que a atitude da criança pode indicar a sua tentativa de ler o mais próximo possível do convencional. Ao ler, segundo os exemplos dados pelo autor, uma criança mostra claramente não ter compreendido que a linguagem escrita, além da convenção, tem outras características: a arbitrariedade de símbolos e, também, a flexibilidade no estabelecimento da relação fonema/grafema.

A criança está aprendendo e precisa que alguém lhe aponte o que é a escrita, para que serve e quais são as suas múltiplas situações de uso. De acordo com VYGOTSKY (1991b), esse processo de aprendizagem se constitui a partir de um contínuo trabalho interativo de elaborações e reelaborações, no qual o aprendiz depende de constante interação com o outro, seus pares e membros mais experientes de sua comunidade.

No entanto, a própria escola e demais profissionais vinculados a ela parecem desconsiderar essa necessidade da criança e, nesse caminho, ao invés de auxiliá-la na construção do objeto escrito, acabam, sem compreender o percurso trilhado pela mesma - suas tentativas e hipóteses-, por rotulá-la equivocadamente como portadora de uma doença. Para finalizar nossa discussão a respeito dos ditos sintomas disléxicos, cabe ressaltar, nos termos de CAGLIARI (1998:249), que “os alunos estão sempre pensando [...], isto é, para tudo que fazem, têm uma hipótese que representa a conclusão de um processo de argumentação que revela ao aluno que ele deve fazer algo de determinado modo e não de outro”.

Ora, todos os fatos apresentados, neste capítulo, e interpretados como manifestações disléxicas pela literatura envolvida com essa dita patologia, revelam hipóteses lançadas sobre a escrita que está sendo apreendida. Ou seja, os ditos sintomas disléxicos, apontados no decorrer deste capítulo, nada mais são do que o resultado de elaborações e reelaborações acerca do material escrito.

As omissões, as trocas, as segmentações, as adições, as “inadequações” que aparecem na escrita de aprendizes - e estão apontadas por diversos autores citados nesse capítulo⁵⁰ - não são sintomas patológicos, mas, ao contrário, são sinais, detalhes, pistas, nos termos do paradigma indiciário, que nos revelam atitudes de análises e reflexões sobre a escrita em construção. Dessa forma, as classificações da dislexia elaboradas a partir de um conjunto de “erros” devem ser falseadas uma vez que apontam para agrupamentos indistintos de fatos - “erros”, “incompletudes”, refacções - próprios do processo de aquisição da linguagem. Vale lembrar que, conforme apontado no item 2.4, aprender a escrever, significa, em princípio, cometer muitos

⁵⁰ Além de Ianhez & Nico e Cuba dos Santos, foram citados neste capítulo outros autores que, pautados em uma visão de língua como um código, tomam “erros” e hipóteses linguísticas como sinais de uma doença. São eles: Caraciki e Ellis. Convém esclarecer, porém, que a bibliografia que trata do assunto é vasta e existem vários outros autores pautados nessa visão. Para não nos tornarmos repetitivos, citamos somente uma parte dessa bibliografia capaz, contudo, de representar o pensamento da área como um todo.

“erros”.

Afastados desse entendimento, os manuais que catalogam e classificam os ditos sintomas disléticos preocupam-se com a medida padronizada do comportamento lingüístico, tratando a língua como um sistema fixo e acabado e o sujeito como um ser passivo, que memoriza e aglutina recortes restritos de linguagem. Por isso, distantes de uma concepção que privilegia a relação dialógica, bem como os sujeitos que dela participam no curso da interação verbal viva e real, esses manuais, sem clareza acerca da especificidade e das características próprias da aquisição da escrita como processo interativo, acabam por classificar e interpretar de forma completamente equivocada fatos singulares que refletem ações sobre a escrita como “desvios” e, por aí, como “estigmas”, ambos reduzidos a manifestações patológicas.

Em posição contrária a essa visão patologizante, entendemos que a construção da escrita pode ser melhor compreendida quando tomada do ponto de vista de quem a apreende como um objeto de conhecimento, sobre o qual é possível atuar. Assim, com a intenção de aprofundarmos nossa reflexão em torno do equívoco conceitual e também sintomatológico que paira sobre o que tem sido chamado de dislexia, no próximo capítulo, pretendemos discutir como pessoas consideradas disléticas vêm sendo avaliadas e pretensamente diagnosticadas.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO: UM RÓTULO PATOLÓGICO

Os procedimentos avaliativos propostos em manuais relacionados ao que tem sido considerado dislexia - como um suposto distúrbio específico de aprendizagem da escrita - orientam-se em função de uma concepção de linguagem completamente divergente do panorama teórico que fundamenta a nossa pesquisa, uma vez que assumem tarefas fragmentadas e afastadas das ações lingüísticas dos sujeitos avaliados. Essas tarefas assentam-se ora em exercícios relacionados aos chamados pré-requisitos - orientação temporal, esquema corporal, noções da lateralidade - para a aquisição da escrita, ora em situações artificiais - ditados e cópias de listas de palavras, reconhecimento de sílabas isoladas, desempenho na leitura em voz alta - desenvolvidas a partir de uma noção que toma a linguagem como um código já pronto e totalmente estável.

Chama-nos atenção o fato de esses procedimentos não incorporarem a produção e a análise de textos para avaliar o processo de leitura e escrita. Ao serem avaliados, sujeitos considerados disléxicos não são solicitados a usar a linguagem escrita em situações reais de interação capazes de orientar suas atividades de ler e escrever, ou seja, eles ficam privados de estabelecer uma relação com a palavra do outro e, por aí, com a própria linguagem.

Com o objetivo de discutir e analisar questões relacionadas à avaliação utilizada na elaboração de um hipotético diagnóstico de dislexia ou distúrbio/dificuldade na aquisição da escrita, pretendemos, neste capítulo, em um primeiro momento, expor ao leitor que as tarefas avaliativas apresentadas pela bibliografia envolvida com a chamada dislexia estão historicamente vinculadas a testes-padrão usados para diagnosticar a afasia e, nesse caminho, para classificar topograficamente lesões - ou disfunções - cerebrais segundo a perspectiva localizacionista.

Em seguida, discutimos tarefas avaliativas apresentadas pelos manuais que, a partir de uma noção que enfatiza a “prontidão para a alfabetização”, se propõem a traçar o diagnóstico da dislexia, apontando para uma visão equivocada que toma a linguagem, diferentemente do que postula VYGOTSKY (1991a/b), como dependente do desenvolvimento cognitivo. Por fim, passamos a apresentar e questionar tarefas avaliativas que pretendem testar a linguagem escrita, desconsiderando a interação socioverbal como processo de produção da linguagem e de

constituição dos sujeitos.

4.1 O EQUÍVOCO NA AVALIAÇÃO

Os testes avaliativos utilizados para diagnosticar a chamada dislexia estão permeados pelo equívoco conceitual que envolve essa suposta entidade nosográfica. Sabemos, conforme apontado no capítulo 1 deste trabalho, que o uso dessa mesma nomenclatura para designar fenômenos tão diferentes - de um lado, alterações de linguagem em sujeitos que sofreram lesões cerebrais e, de outro, instabilidades próprias de quem está se apropriando da escrita - não é obra do acaso. Revela, isto sim, o raciocínio médico analógico que transferiu para a esfera da aquisição da escrita questões que estavam diretamente vinculadas a estudos afasiológicos.

Ao tomar como referência casos patológicos de adultos que, em decorrência de danos neurológicos, perderam ou tiveram alterada a capacidade de ler e escrever, a área médica procurou explicar fatos próprios da escrita inicial em função de uma visão patologizadora, instaurando sobre essa temática uma visão equivocada que envolve toda a sua trajetória, desde a sua primeira descrição até os dias atuais. Além de se mostrar impossibilitada de explicitar as causas e os ditos sintomas daquilo que a bibliografia tem chamado de dislexia do desenvolvimento - uma desordem inerente ao aprendiz relacionada a dificuldades para aprender a linguagem escrita - a área médica também imprime uma visão equivocada sobre tarefas avaliativas utilizadas para diagnosticar os chamados distúrbios de aprendizagem. Portanto, situar esse equívoco conceitual e relacioná-lo, historicamente, com pesquisas afasiológicas é de fundamental importância para melhor analisarmos tais tarefas.

De acordo com COUDRY (1988), os testes-padrão avaliativos usados no contexto afasiológico buscam localizar, topograficamente, lesões cerebrais a partir de tarefas que, pautadas em uma noção reducionista do fenômeno lingüístico, suspendem a atividade de interação, restringindo os fatos lingüísticos àqueles que não são os mais significativos nem os mais relevantes. Além disso, a autora adverte que é bastante problemático apostar em uma correlação direta entre testes-padrão avaliativos e a possibilidade de compreensão de um distúrbio fásico, pelo fato de os testes - buscando categorias classificatórias - não assegurarem uma via explicativa

para o fenômeno descrito. Em outras palavras, esses testes, embora possam orientar uma classificação da afasia, não fornecem pistas e indícios capazes de nos levar a compreender os processos mentais envolvidos na atividade lingüística do sujeito afásico, nos deixando completamente afastados da possibilidade de participar da reelaboração das dificuldades desse sujeito.

Desconsiderando essa situação, vários autores, influenciados pela mesma noção que embasa testes-padrão avaliativos relacionados à afasia, se propõem a avaliar a dislexia vinculada à aprendizagem da escrita. Partindo desse princípio, ESTIENNE (2001), por exemplo, investe na possibilidade de classificar dois tipos distintos de dislexia a partir de exames que procuram testar o que a autora chama de funções cognitivas utilizadas pela criança para ler e escrever. Para Estienne, quando um aluno não consegue reconhecer unidades - letras, sílabas ou palavras - que devem ser armazenadas visualmente na memória, ele pode apresentar o que se chama de dislexia *diseidética*.

Da mesma forma, GRÉGOIRE (1997), seguindo uma concepção cognitivista, busca avaliar as percepções visuais e auditivas, cujos papéis são considerados essenciais na gênese daquilo que tem sido tomado como dislexia. Falhas na *discriminação visual* - orientação espacial, esquema corporal - ou na *percepção auditiva* podem, na opinião da autora, ocasionar a dislexia visual e a dislexia auditiva, respectivamente.

Dependendo das “falhas” que a criança apresenta na avaliação à qual é submetida, ela pode ser classificada como portadora desse ou daquele tipo de dislexia⁵¹, seguindo exatamente os mesmos moldes avaliativos utilizados para a classificação das afasias. Contudo, vale ressaltar que a afasia é, conforme COUDRY (1988), caracterizada por alterações lingüísticas relacionadas aos processos de significação - de origem articulatória e discursiva - decorrentes de lesão focal adquirida no sistema nervoso. A dislexia - vinculada à aprendizagem da escrita -, ao contrário, não tem uma via explicativa e/ou descritiva capaz de caracterizá-la a partir de alterações em

⁵¹ Convém esclarecer que, neste capítulo, não temos a intenção de voltar a discutir sobre a classificação de ditos sintomas disléxicos, a qual já foi analisada no capítulo 3. Nosso interesse, ao voltar nesse assunto, diz respeito ao fato de que as avaliações explicitadas em manuais pretendem sublinhar posições classificatórias, as quais, além de insustentáveis, uma vez que tomam “erros” como manifestações patológicas, mostram-se incapazes de explicar os percursos trilhados pelo aprendiz na busca da aquisição da língua escrita.

processos lingüísticos e, muito menos, capaz de relacioná-la a lesões neurológicas. Ao contrário, conforme discutimos no capítulo anterior, os ditos sintomas disléxicos não se mantêm como tais, uma vez que são entendidos como fatos que acompanham o processo de aquisição da escrita, refletindo as manipulações do aprendiz sobre a linguagem.

Além disso, de acordo com Coudry, no próprio contexto afasiológico, os testes-padrão se prestam a encaminhar, no máximo, um diagnóstico classificatório, o qual desvincula-se, por um lado, da possibilidade de explicar as estratégias realizadas pelo afásico em situações interlocutivas e, por outro, do encaminhamento capaz de orientar o processo de reelaboração de suas dificuldades.

Portanto, se as práticas avaliativas tradicionais utilizadas para classificar a afasia vêm sendo questionadas⁵² na medida em que se prestam a objetivos tipológicos - os quais não auxiliam a compreender os processos lingüísticos envolvidos no ato discursivo do sujeito afásico -, ao verificarmos que esses mesmos procedimentos avaliativos procuram classificar subtipos de uma suposta patologia chamada de dislexia não nos resta outra alternativa senão a de denunciar a visão equivocada que embasa tais procedimentos.

Afinal, olhar para questões que dizem respeito à aquisição da escrita segundo a ótica de estudos afasiológicos tradicionais significa enxergar o processo de construção de linguagem pela fresta estreita de modelos teóricos redutores que desconsideram, de acordo com FRANCHI (1992), GERALDI (1995), ABAURRE (1996) e COUDRY (1988), entre tantos outros autores, a atividade do sujeito na manipulação que faz da linguagem, bem como os vários fatores que interferem nessa atividade.

Com o intuito de aprofundar nossa discussão acerca dessa questão, apresentamos, a seguir, uma listagem composta por procedimentos avaliativos usualmente utilizados para diagnosticar o que tem sido chamado de dislexia ou distúrbio de aprendizagem da escrita. Antes, porém, julgamos necessário esclarecer que essa lista de tarefas avaliativas - a qual nos serve de referência para a crítica que fazemos na sequência - está dividida em duas partes: em um primeiro momento apresentamos itens considerados pela bibliografia pesquisada como pré-requisitos fundamentais

⁵² Sobre os testes avaliativos para classificar a afasia, bem como uma ampla e sólida análise crítica dos mesmos, ver COUDRY (1988).

para a efetivação da aprendizagem da língua escrita, em seguida, elencamos tarefas avaliativas que se propõem a testar a escrita propriamente dita. Além disso, cabe comentar que tal lista não foi elaborada a partir de um único manual, mas está apresentada conforme itens propostos por diversos autores que tratam do assunto⁵³.

4.2 A QUESTÃO DA “PRONTIDÃO”

As tarefas avaliativas vinculadas aos ditos pré-requisitos para a aquisição da escrita são:

- organização espacial e temporal;
- noções de lateralidade;
- noções de esquema corporal;
- discriminação e percepção visual;
- discriminação e percepção auditiva;
- memórias tátil e cinestésica;
- memórias imediata e de longo prazo;
- praxias orofaciais;
- movimentos manuais grossos e finos;
- coordenação de visomotora;
- postura.

Nesse ponto, vale ressaltar uma noção bastante conhecida e veiculada por profissionais envolvidos com a aquisição/domínio da escrita, a qual defende a existência de aspectos relacionados à “prontidão” para a alfabetização. Partindo dessa noção, tais aspectos devem estar íntegros e funcionam como pré-requisitos indispensáveis para a aquisição da linguagem escrita.

Deriva daí a ênfase dada, de acordo com DAUDEN e MORI (1998), à maturidade de mecanismos neurofisiológicos relacionados com atitudes ou capacidades entendidas como necessárias para que se aprenda a ler e a escrever. Dentre essas capacidades, são geralmente

⁵³ A relação de tarefas avaliativas, tanto dos chamados pré-requisitos para a aquisição da escrita como dos elementos supostamente lingüísticos, foi elaborada a partir da proposta de diferentes autores: IANHEZ e NICO (2002); STELLING (1994); CONDEMARIN e BLOMQUIST (1986); PAÍN (1985); GIACHETI e CAPELLINI (2000); CARVALHO; ALVAREZ e CAETANO (1998); NUNES, BUARQUE e BRYANT (1992); GARCÍA (1998); MOUSTY et al. (1997); DEMONT (1997); LEYBAERT et al. (1997); VALLET (1989).

ressaltadas: habilidades motoras para a oralidade e para a escrita, memorização, lateralização espacial, organização temporal, conhecimento de esquema corporal, bem como integridade dos sistemas visual e auditivo.

Nessa visão, antes de a criança iniciar o aprendizado formal, ela deve ser treinada para a aquisição do código escrito. As alterações que surgirem durante esse treinamento são, em geral, consideradas para indicar a possibilidade de o aluno apresentar o que é tomado como um distúrbio cognitivo capaz de debilitá-lo na aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, conforme já apontado em nosso panorama teórico, VYGOTSKY (1991a) nos leva a compreender que é por meio da própria linguagem que os sujeitos atuam sobre o mundo estruturando a realidade, e, por isso, a atividade lingüística desempenha um papel fundamental na constituição da percepção, da memorização, do reconhecimento de noções de lateralidade, entre outras funções, e não o contrário. Ou seja, essas funções e conhecimentos dependem da mediação da linguagem, como material sógnico privilegiado que emerge no plano interindividual.

Subestimando a relevância que a linguagem assume no desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo, “falhas” em atividades de “prontidão” têm sido usadas para justificar diagnósticos que atestam uma dita pré-dislexia. Esses diagnósticos embasam-se, exatamente, em “erros” que crianças freqüentadoras de pré-escolas apresentam ao serem testadas em tarefas tomadas como pré-requisitos para a aprendizagem. NICO et al. (2000), por exemplo, entendendo que a dislexia torna-se mais evidente entre seis e sete anos de idade, tomam alterações de aspectos relacionados à “prontidão” como sinais que podem indicar a possibilidade de um distúrbio específico de aprendizagem, em alunos pré-escolares a partir de “disfunções” inerentes aos próprios alunos.

Entretanto, essa noção enviesada e confusa, que faz uma relação direta entre pré-requisitos para a alfabetização e a própria alfabetização - como se o ingresso no mundo das letras resultasse, por um lado, de algumas aptidões perceptuais e motoras vinculadas a uma perspectiva cognitivista, e, por outro, de um aparelho fonador que emite sons ao acaso ou por imitação, tal qual propõe a visão behaviorista - carece de um rigor explicativo. De acordo com ABAURRE (1987), o controle exigido para segurar um lápis, entre outros aspectos considerados como preparatórios para a alfabetização não garantem prontidão para ler/escrever. Aliás, segundo essa autora, muitas crianças que apresentam um desempenho satisfatório nesse “período preparatório”

têm dificuldades com a escrita e a leitura propriamente ditas, exatamente porque faltou a elas um contato efetivo com a linguagem escrita, o qual permitiria a inferência de sua relevância social.

Sabemos que a aquisição da escrita é um processo complexo e não pretendemos negar que são muitos os fatores envolvidos nesse processo. Mas recorrer a uma lista de habilidades para dar conta de tal complexidade, nos parece, no mínimo, discutível. Afinal, além da ausência de base científica para vincular aquisição da escrita com questões referentes à lateralização, esquema corporal, organização espaço-temporal - entre outras -, os anos de “treinamento de prontidão” não se mostraram efetivos na minimização do aparecimento de “erros” tomados como sinais ou sintomas disléxicos.

Nas palavras de WEISZ (1995:117), é preciso:

deslocar a ênfase que temos dado aos aspectos figurativos (treinamento de habilidades perceptivo-motoras, supostos pré-requisitos para a alfabetização) para os aspectos conceituais da escrita. [...] Porque, nos últimos anos, perdemos de vista o aprendiz. Estávamos tão ocupados com a mão, o olho, os ouvidos que esquecemos que no comando há sempre um ser pensante. Alguém que diante da escrita se pergunta: a) Para que serve? b) O que representa? c) Quais as propriedades observáveis desse objeto? d) Todas as palavras escritas são iguais? e) O que determina as diferenças entre elas? f) E as semelhanças?

Considerando com ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997), que a criança manipula a escrita, formula hipóteses sobre a mesma, faz tentativas, reelabora e busca comprovações, questionamos uma avaliação que esteja pautada em aspectos secundários e de pouca relevância, principalmente, quando comparados com a natureza e a função social dessa modalidade de linguagem.

Admitindo que a aquisição da escrita não pode ficar reduzida a um conjunto de habilidades e destrezas, consideramos que pedir, por exemplo, para uma criança reconhecer partes do corpo, discriminar noções espaço-temporais e de lateralidade não nos auxilia a compreender que relação ela está estabelecendo com a escrita: o que entende por esse objeto, que importância existe em adquiri-lo, quais as funções que pode desempenhar em sua vida, em que se diferencia da oralidade. Da mesma forma, testar questões relativas à praxia orofacial, à motricidade manual, à coordenação visomotora ou, ainda, analisar a postura física do aluno significa deslocar a sua atenção para aspectos de pouca relevância, afastando-o do entendimento da escrita em si: suas

características e funções.

Com isso, não queremos dizer que devemos desconsiderar, por completo, a influência de aspectos orgânicos no processo de aquisição da escrita. Parece-nos óbvio afirmar que a audição e a visão, entre outras funções, interferem nesse processo. No entanto, precisamos ponderar que problemas auditivos ou visuais ocasionam dificuldades em diversas circunstâncias da vida de uma criança e não apenas no momento em que ela vai aprender a ler e a escrever.

Convém lembrar que o processo de aquisição da escrita pela criança tem início muito antes de ela começar a frequentar os bancos escolares, nas práticas discursivas orais em que os textos são significados e a escrita passa a ter função social. E, nesse contexto, as atividades de leitura e escrita - a sinalização das ruas, a receita médica, os jornais, as histórias infantis, a escrita presente nos ônibus, nos letreiros, nas embalagens dos mais diversos produtos - assumem destaque para a aquisição/domínio dessa modalidade de linguagem. É nesse processo social - chamado letramento⁵⁴ - o qual está muito além de simples habilidades perceptivo-motores, que a criança pode ser efetivamente preparada para a aprendizagem formal da escrita.

A título de ilustração, vale comentar que em nossa prática clínica corriqueiramente ouvimos, por parte de professores e demais profissionais envolvidos com questões relativas à aprendizagem da escrita, as seguintes afirmações: “acho que esse aluno não aprende porque tem pouca capacidade de concentração”; “parece que aquela criança não consegue memorizar as letras e, por isso, ela não está se alfabetizando”; ou, ainda, “esse menino é muito lento, ele não acompanha o ritmo de seus colegas”.

São afirmações que, além de tomarem diferenças individuais como sinônimo de deficiência, centram a atenção, pura e simplesmente, no aprendiz, em função de questões aparentemente inerentes a ele, supostamente orgânicas ou cognitivas. Porém, ao analisar cada uma dessas situações com mais cautela, percebemos que aquele aluno considerado como alguém que apresenta pouca capacidade de concentração é campeão de xadrez na escola onde estuda. A

⁵⁴ A palavra letramento está sendo usada aqui, nos termos de TFOUNI (2000), para representar, sob o enfoque de aspectos sócio-históricos, a aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade. Nesse sentido, letramento e alfabetização, apesar de estarem intimamente relacionados com a escrita, são processos distintos. O primeiro centraliza-se em aspectos sociais mais amplos que a alfabetização e até determinantes dessa, a qual, por sua vez, diz respeito à aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos. A partir dessa perspectiva, a autora explica que a sociedade letrada exerce influência sobre todos os que dela fazem parte.

criança que não consegue lembrar o nome das letras tem condições de memorizar, com facilidade, as regras do *video game* que tem prazer em jogar e, para finalizar, o menino que é tomado como lento consegue montar - com rapidez e perspicácia - miniaturas de aviões de madeira, apresentando lentidão somente para aprender o que a escola propõe⁵⁵.

Esses são exemplos que apontam para a necessidade de refletirmos sobre a forma fragmentada que a escola e vários profissionais ligados a ela - incluindo médicos, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos - vêm encarando o aprendiz e a própria aprendizagem. Instiga-nos a falta de olhar crítico que o sistema de ensino demonstra ao encaminhar um aluno - campeão de xadrez - para um neurologista, o qual endossa o posicionamento da escola na medida em que, também, considera que ele tem problemas de concentração.

Em uma situação como essa, seria possível descartar, de saída, qualquer problema de concentração por parte do aluno em questão, abrindo, assim, a possibilidade para questionamentos acerca de vários fatores que podem estar interferindo negativamente em sua alfabetização: o interesse que ele demonstra ter sobre a escrita; a relação estabelecida com os professores, com os colegas e com os textos veiculados na escola; a metodologia utilizada; a concepção que a escola tem sobre a linguagem, sobre o aprendiz e, mais especificamente, sobre o processo de construção da escrita. Analisando esses e tantos outros aspectos, a escola poderia assumir seu papel de maneira mais eficaz e conseqüente, deixando de transferir para outras instâncias problemas que, na maioria das vezes, lhe dizem respeito.

Mas, antes disso, estabelecendo uma relação direta entre dificuldade para ler e escrever e desordens cognitivas ou orgânicas, o sistema educacional respaldado por profissionais da área da saúde tende a justificar qualquer atitude considerada desviante como decorrente de um problema que diz respeito ao aluno. Essa tendência está presente no caso citado anteriormente da criança

⁵⁵ Esses três exemplos são citados a partir de situações reais. No primeiro caso, o campeão de xadrez é atendido na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti do Paraná, por intermédio do Núcleo de Pesquisas: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita. Sobre esse menino, cabe comentar que a escola, preocupada com a tal falta de concentração do mesmo, o encaminhou para um neurologista que lhe receitou ritalina: um medicamento, corriqueiramente, prescrito para crianças consideradas portadoras de supostos problemas de aprendizagem. No segundo caso, a criança que não conseguia memorizar as letras foi atendida por mim e, por fim, a terceira e última situação citada foi transcrita a partir da declaração feita, durante o V Simpósio Internacional de Dislexia - ocorrido em São Paulo, entre os dias 04 e 06 de outubro de 2002 - pelo pai do menino. Esse pai, emocionado durante seu depoimento e segurando um avião criado pelo filho, afirmou que, apesar de ser lento com as letras, seu filho era bastante competente para desenvolver habilidades que estão além da escola.

tomada como alguém que tem problemas de memorização e, também, no caso do menino considerado lento. É difícil imaginar um jogador de *video game* como alguém que tem dificuldade de memorização. Da mesma forma, parece-nos um tanto quanto contraditório e paradoxal afirmar que uma criança capaz de criar e montar, com rapidez, aviões de madeira apresenta imaturidade ou lentidão.

Situações como essas, nas quais percebemos claramente uma noção que toma a criança como um ser fragmentado, servem para ilustrar o raciocínio simplista e enviesado que parece dominar práticas avaliativas embasadas em pressupostos pouco elucidativos. Simplista, porque reduz a aquisição da escrita ao desenvolvimento de um conjunto de técnicas, como se o reconhecimento de partes do corpo e/ou noções de lateralização pudessem dar conta do processo de alfabetização.

Enviesado pelo fato de focar aspectos que se distanciam da escrita em si na medida em que o papel dessa modalidade de linguagem, suas características e funções sociais deixam de assumir primazia, dando lugar a questões de pouca ou, na maioria das vezes, de nenhuma importância. Deixando em um segundo plano aspectos que dizem respeito à própria escrita, testes comprometidos com a “prontidão” para a alfabetização, além de não permitirem uma compreensão do processo de construção da linguagem escrita - pois esse não é avaliado -, criam uma situação confusa para a criança. Pois, ao ser testada por meio de tarefas mecânicas, ela acaba se afastando cada vez mais do entendimento dessa modalidade lingüística.

4.3 AS TAREFAS AVALIATIVAS

A seguir, apresentamos tarefas avaliativas supostamente relacionadas a aspectos lingüísticos e, na sequência, fazemos uma análise das mesmas:

- manipulação de fonemas (o aluno é solicitado a inverter os fonemas iniciais de duas palavras);
- fluência verbal (a criança examinada é solicitada a dizer o máximo de palavras começadas com uma determinada letra em um período limitado de tempo);

- reprodução de sons que iniciam, que terminam e que estão no meio de palavras proferidas pelo examinador;
- formação de palavras (o aluno é solicitado a formar palavras a partir de sons e sílabas produzidas pelo examinador);
- formação de frases a partir de palavras fornecidas pelo avaliador;
- soletração e repetição de palavras;
- leitura e separação de palavras nos seus sons unitários, em sílabas, em encontros consonantais e em dígrafos;
- leitura de logatomas, objetivando avaliar o reconhecimento do sistema fonético-fonológico do aluno avaliado;
- leitura em voz alta de textos simples, para avaliar habilidades de segmentações das orações;
- extração de conceitos fundamentais de um texto;
- identificação e nomeação de letras do alfabeto, apresentadas em ordem aleatória;
- cópia e ditado de letras do alfabeto, de listas de palavras, de frases e de parágrafos;
- escrita de logatomas;
- correção de frases que não seguem critérios semânticos e gramaticais (o examinador apresenta, por exemplo, a sentença “Branca de Neve é um bruxo” e a criança deve corrigi-la);
- escrita espontânea.

Conforme já anunciado e discutido anteriormente, o resultado alcançado pelo sujeito avaliado em tarefas como essas - seu êxito ou fracasso - é usado como critério para classificá-lo a partir de uma dita tipologia disléxica. Entretanto, essa classificação de sintomas entendidos como disléxicos, de acordo com a análise que fizemos no capítulo 3, não se sustenta por desconsiderar as hipóteses levantadas pelo sujeito na busca da construção do objeto escrito, segundo nos apontam GERALDI (1994), ABAURRE (1992), CAGLIARI (1998), entre tantos outros autores apresentados em nosso panorama teórico.

Desconsiderando tais hipóteses, essas tarefas mostram-se, em sua grande maioria, irrelevantes para nos levar a compreender as operações realizadas pelo aprendiz na apropriação

de conhecimentos que o conduzam até a escrita convencional, bem como as estratégias de natureza cognitiva, textual e sociointeracional, nos termos de KOCH (2003b), usadas por ele para *produzir e interpretar um texto*. Em outras palavras, as tarefas avaliativas propostas em manuais, além de pautarem-se em uma noção de língua como um sistema já pronto de signos a ser registrado independentemente da manipulação do aprendiz, afastam-se do entendimento de que o texto é a unidade básica de manifestação da linguagem. Por isso, não percebem o uso de conhecimentos dos quais um aprendiz lança mão para elaborar e interpretar uma seqüência textual, desconsideram as pistas e as sinalizações que ele utiliza para dar sentido ao texto, bem como a situação interlocutiva na qual ele se envolve. Sem levar em conta essas questões, as tarefas avaliativas elencadas acima se mostram descontextualizadas; ignoram as ações *com, sobre e da* linguagem; e se pautam em procedimentos que assumem uma postura confusa entre a oralidade e a escrita.

4.3.1 A Descontextualização das Tarefas Avaliativas

Ao analisarmos a lista de tarefas avaliativas apresentadas em manuais envolvidos com a chamada dislexia, intriga-nos a descontextualização dessas tarefas na medida em que denotam situações não habituais para a atividade da linguagem, tais como ditado, cópia, leitura em voz alta, entre outras. Convém esclarecer que, com facilidade, podemos imaginar situações de interação nas quais solicitamos de nosso interlocutor a escrita, por meio de ditado, de uma lista de palavras - como no caso, por exemplo, da elaboração de uma lista de compras a ser usada no supermercado -, a cópia da letra de uma música, de uma receita de bolo, do endereço de um amigo, ou, ainda, a leitura em voz alta de textos, quando precisamos confirmar dados pessoais de uma pessoa ou quando pedimos para que alguém leia trechos de um texto, os quais queremos, por diferentes motivos, ouvir ou mesmo copiar.

Situações como essas, assim como tantas outras que poderíamos citar, ilustram episódios interlocutivos nos quais estão claramente presentes os propósitos e, por aí, a intenção significativa dos interlocutores, ao contrário das tarefas avaliativas apresentadas em manuais. Com isso, queremos dizer que o problema não está no ditado ou na cópia em si, mas na descontextualização

de tarefas propostas para avaliar a linguagem, as quais desconsideram que a atividade lingüística se dá no espaço da interlocução. Para nos aproximarmos desse espaço, precisamos entender, conforme nos aponta FRANCHI (1992), que é na interação social que o sujeito aprendiz se apropria da linguagem a partir de seu uso efetivo, construindo com os outros os objetos lingüísticos a serem usados na própria situação interlocutiva, ou seja, no momento em que o sujeito assume a si como autor de sua escrita e constitui o outro como leitor.

Ao ignorarem situações de interação e os seus propósitos discursivos, os exames utilizados para diagnosticar o que vem sendo tomado como dislexia colocam o avaliador na posição de quem domina a interlocução e, nesse sentido, de quem detém o saber sobre a linguagem e sobre o sujeito testado, desfazendo qualquer possibilidade de manutenção de uma relação sociointerativa, indispensável para que o exercício da linguagem seja efetivado. Sem dúvida, tarefas embasadas na reprodução de sons que estão no início, no meio e no fim de vocábulos, formação de palavras e frases a partir de sílabas e sons fornecidos pelo examinador; repetição de palavras e soletração; leitura e separação de palavras em sons unitários, sílabas, dígrafos; cópia e ditado de letras do alfabeto; escrita e leitura de logatomas; ou, ainda, leitura, em voz alta, para testar uma habilidade de segmentação de sentenças, são atitudes que desconsideram a situação de interlocução. Dessa forma, constituídas de forma assimétrica colocam o sujeito avaliado - considerado como alguém passivo - na posição de quem, *a priori*, fica excluído do jogo da linguagem.

Além disso, precisamos reconhecer que essas tarefas são impessoais, pois ignoram a história e a singularidade de cada criança, de sua relação com a escrita e, ao mesmo tempo, são atemporais na medida em que não levam em consideração a situação concreta na qual ocorre a relação intersubjetiva, impedindo o aprendiz de apreender da linguagem, conforme nos aponta COUDRY(1988:11), “o seu papel de representação de experiências efetivas sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo”. Assim, tendo em vista a artificialidade dos testes, as crianças não conseguem contextualizar a sua escrita uma vez que todas as coordenadas do processo dialógico ficam anuladas.

Utilizando-se de tarefas avaliativas fragmentadas e descontextualizadas, os mecanismos usados para diagnosticar o que tem sido chamado de dislexia acabam por emoldurar a linguagem da criança dentro de um suposto quadro patológico, o qual se embasa em uma proposição do

pensamento médico - alinhado à visão afasiológica localizacionista - e perpassa outras áreas do conhecimento como a psicologia, a fonoaudiologia, a psicopedagogia. Pautados em uma avaliação que se baseia em escalas padronizadas, regras e condutas previamente estipuladas, diversos profissionais que atuam nessas áreas conceituam, diagnosticam, traçam prognósticos, desconsiderando a atividade da escrita e o próprio aprendiz. Nessa direção, ditam rótulos a respeito do que supõem sobre o aluno, imprimindo-lhe uma imagem negativa - “atrasado”, “lento”, “imaturo”, “disléxico”, “limitado” - e esquecendo-se de deixar tempo e espaço para que ele simplesmente, na prática da linguagem, se aproprie da escrita de forma única e singular.

4.3.2 A Desconsideração de Ações *com*, *sobre* e *da* Linguagem

Entendendo que a língua, conforme afirma GERALDI (1995), revela-se no texto como conjunto de formas e como discurso, parece-nos equivocado e contraditório o fato de avaliações que se propõem a investigar fatos de linguagem descartarem ou secundarizarem, nas suas propostas, exatamente o texto como objeto de análise. Afinal, não é possível acompanhar, fora do texto, as relações singulares estabelecidas entre o sujeito e a escrita e, por aí, suas ações *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* própria linguagem, as quais implicam uma atitude de reflexão sobre o objeto escrito.

Chama-nos atenção o fato de os aprendizes sentirem-se, consideravelmente, mais efetivos em atividades lingüísticas nas quais fica garantida a possibilidade de eles resgatarem seu papel na situação discursiva. É impressionante a distinção que fazem entre a escrita usada na construção de um texto significativo - situação na qual têm condições de usá-la a partir de critérios de funcionalidade -, e aquela artificial, que, reduzida a uma técnica, se desenvolve desprovida de qualquer relevância social.

Para melhor ilustrar essa questão, cabe citar o caso de F.E.S.⁵⁶, um menino de oito anos de idade que estava para reprovar, pela segunda vez consecutiva, a primeira série do ensino

⁵⁶ A escola frequentada por esse aluno, representado pelas iniciais de seu nome, desenvolve uma metodologia pautada em uma perspectiva mecanicista, a qual toma a língua como um código que deve ser apreendido por meio de repetições sucessivas.

fundamental e que acompanhamos⁵⁷, durante o ano de 1999, na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti do Paraná. Convém levar ao conhecimento do leitor que esse menino nos foi encaminhado pela psicóloga de sua escola como portador de dificuldades na área da linguagem escrita⁵⁸.

Em nosso primeiro encontro F.E.S. se mostrou apreensivo e ansioso em relação ao seu rendimento escolar. Nesse momento, com sua auto-imagem prejudicada e sem entender a função da escrita, percebia-se como alguém incapaz de aprender a ler e a escrever. Enquanto nos apresentávamos, um ao outro, ele afirmou: *“estou aqui porque não sei escrever”*, provavelmente influenciado pela noção que a escola, associada ao parecer psicológico, havia lhe transmitido.

Quando questionado a respeito dos conteúdos que estava aprendendo na escola, F.E.S., ao mesmo tempo em que dizia não saber escrever, colocava no papel uma lista de palavras - *bala, bolo, casa, coco* - denunciando sua visão de escrita, pautada em aspectos mecânicos, que desconsidera a linguagem na dimensão discursiva do texto, constituída durante o processo de enunciação. Logo em seguida, nesse mesmo encontro - datado em 27/10/99 -, passamos a conversar sobre o Dia das Crianças e, nesse contexto, ele comentou que estava triste pelo fato de não ter ganhado presentes de sua mãe, naquele dia, porque não tinha boas notas.

Aproveitamos o comentário feito por F.E.S. e sugerimos a ele que escrevêssemos um bilhete para sua mãe. Assim, a partir de uma construção conjunta, essa criança - entre perguntas e respostas acerca da escrita: *“isso é junto ou separado?”*; *“como se escreve carrinho?”*; *“e bonequinho é assim?”* -, passou, com a nossa participação, a escrever o seguinte:

**maen e quero que voccope carrilhor e bonequilha po
Fernando um bejo e um abaso**

“mãe eu quero que você compre carrinho e bonequinho para o Fernando um beijo e um abraço” (Texto produzido em 27/10/99).

Tomando o texto como uma manifestação verbal, criativa e interacional que, conforme

⁵⁷ Para maior aprofundamento na análise do caso de F.E.S., ver MASSI (2001b).

⁵⁸ Vale relembrar que, conforme MOYSÉS e COLLARES (1992), os termos dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e dislexia referem-se todos ao mesmo conceito, o qual enfoca uma patologia no aluno, portador de uma doença ou anormalidade.

BRONCKART (1999), produz um efeito de coerência sobre o outro na medida em que se constitui em uma unidade lingüisticamente organizada, entendemos que o bilhete produzido por F.E.S. configura-se como tal e cumpre seu propósito enunciativo. Assim, nos termos de MARCUSCHI (2001a), partimos do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário. Por conseguinte, sob pena de evidenciarem diagnósticos equivocados, apontamos para a necessidade de as práticas avaliativas envolvidas com a linguagem considerarem que:

falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina. (MARCUSCHI 2001a:09).

E foi exatamente o que F.E.S. procurou fazer. Ele buscou, com sua escrita, produzir um efeito de sentido - dizer algo para alguém - em uma dada situação. Após ter construído esse texto, ele pediu para que o lêssemos juntos. Em seguida, ao terminarmos tal leitura, abriu um sorriso e perguntou: “*Posso levar para minha mãe?*”, demonstrando satisfação pelo que havia acabado de produzir com a linguagem escrita. Portanto, vivenciando a escrita em meio a uma situação dialógica, essa criança pôde se sentir eficiente na produção de um bilhete elaborado para uma leitora bem definida - a própria mãe -, que não estava presente no momento da construção do texto.

Ora, o entusiasmo de F.E.S. diante da elaboração desse bilhete - escrito em função de uma intenção enunciativa - é bem diferente de sua afirmação inicial, quando se colocou, nesse mesmo encontro, como alguém incapaz de escrever, ao mesmo tempo em que fazia uma lista de palavras - bala, bolo, casa, coco -, conforme descrito anteriormente. Agindo dessa forma, esse menino parece exprimir seu descontentamento ao se ver listando palavras soltas; tal tarefa artificializada e desprovida de função social é completamente diferente da atividade que envolve a construção de um texto significativo, elaborado para gerar um efeito de sentido e produzido para que alguém o leia. A atitude de F.E.S. ante a escrita de um texto nos leva a ressaltar, em conformidade com Geraldi, que a aprendizagem da escrita se efetiva a partir de ação compartilhada, na qual a criança

em relação de troca com o outro se apropria da linguagem à medida que age *com* ela, *sobre* ela e, também, sofre a ação *da* própria linguagem sobre si.

Nessa última atividade, F.E.S. teve a chance de perceber o papel que a escrita pode assumir em sua vida: pedir, informar, reivindicar e não apenas listar palavras estanques e desprovidas de significação. E parece ter aproveitado a oportunidade, tanto que quis mostrar à sua mãe o bilhete que acabara de produzir. Embora esse menino não domine os aspectos gráficos e convencionais da sua escrita, mostra-se capaz de usar elementos lingüísticos adequados para construir um texto dotado de sentido. Quanto aos “erros” gráficos apresentados nesse texto, antes de serem tomados como manifestações sintomatológicas de uma patologia, são entendidos como resultantes de um processo de reflexão sobre a escrita que está sendo construída no interior de seqüências textuais.

Ao produzir textos espontâneos⁵⁹, as crianças que estão aprendendo a escrever o fazem, conforme CAGLIARI (1989; 1998), a partir de uma atividade reflexiva e, assim, apegam-se em regras que revelam possíveis usos do sistema de escrita do português. Por isso, é preciso considerar que o conhecimento da escrita, segundo SMOLKA (2000), se constrói na prática dialógica e, nessa prática, o outro - interlocutor da criança - constitui-se como elemento fundamental no processo de elaboração da escrita como objeto do conhecimento.

Salientamos o fato de que a aprendizagem da escrita não pode ser entendida como a emergência de um sistema pronto ou de um modelo a ser reproduzido. Antes disso, constitui um processo de construção de objetos lingüísticos, o qual se efetiva na relação estabelecida entre dois interlocutores. Conseqüentemente, as avaliações e análises de linguagem devem estar voltadas para usos lingüísticos e práticas sociais e não para formas abstratas, conforme nos aponta BAKHTIN (1992 a/b). Da mesma forma, as produções escritas dos alunos devem ser instauradas e analisadas à luz de situações de uso da língua, da relação que estabelecem com a palavra do outro no curso da enunciação.

Entretanto, vale ressaltar a importância do uso do texto não como um produto extensional concebido como um conjunto de frases, mas como atividade interlocutiva que pretende aproximar diferentes participantes na situação dialógica, considerando sua condição de produção. Por isso,

⁵⁹ Por texto espontâneo, estamos entendendo - nos termos de ABAURRE (1987) - qualquer intenção de escrita por parte da criança.

denunciamos o fato de procedimentos avaliativos utilizarem-se, muitas vezes, do texto como pretexto para a execução de tarefas que se distanciam de uma situação dialógica.

Pedir a um aluno que leia uma produção textual em voz alta para testar suas habilidades perceptivas, ou, ainda, solicitar desse aluno a escrita de um texto com o único objetivo de avaliar seus “erros” gráficos e sintáticos são atitudes que fogem de uma perspectiva que busca vincular a produção textual a acontecimentos interativos e suas diferentes formas de ação verbal, no uso efetivo da linguagem. De acordo com KLEIMAN (1989), muitas das dificuldades que o aprendiz apresenta com relação à leitura, bem como a passividade que demonstra ante a escrita espontânea decorrem de práticas que utilizam textos ou pseudo-textos para o ensino do léxico e de normas gramaticais. Concordamos com LAJOLO (1991: 51), quando afirma:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo mesmo ato radicalmente solitário de leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escrita.

A única função cabível à produção de um texto é o estabelecimento da interação entre dois interlocutores. Todavia, propostas avaliativas, usualmente utilizadas para diagnosticar a dislexia, parecem desconsiderar essa questão. As poucas vezes que fazem uso de produções textuais acabam por distanciá-las de fatores discursivos. A título de ilustração, seguem dois textos citados em manuais que buscam caracterizar a dislexia:

TEXTO 1

el cartero te ~~máximo~~
 se llama ^{mi pueblo} Rodrigo.

te el me conto una
 vez que a gente x que se
 quise muy mal las
 tiquon las cartas.

CONDEMARIN e BLOMQUIST (1986:24).

("El cartero de mi pueblo se llama Rodrigo. El me contó una vez que la gente escribe muy mal la dirección de las cartas.")⁶⁰

Inicialmente, convém considerar o contexto em que essa produção escrita foi elaborada. O texto 1 foi ditado para uma criança de dez anos e cinco meses de idade, diagnosticada como disléxica. Conseqüentemente, apesar de estar sendo apresentado um texto para o aprendiz, esse ditado guiou-se em função de uma tarefa que descaracteriza e fragmenta a linguagem, impedindo a criança de formular hipóteses sobre a elaboração de textos escritos. Por isso, afastou do aprendiz a possibilidade de ele imaginar um outro para direcionar sua escrita, pois, nessa situação, o ditado acabou por suspender qualquer intenção intersubjetiva, qualquer efeito de sentido, impedindo a criança avaliada de agir *com* a linguagem sobre o outro. Com o objetivo de avaliar a capacidade do aprendiz em codificar e decodificar letras, em fixar questões lexicais e/ou gramaticais da linguagem, esse ditado marca aquela posição mecânica que toma a aquisição da escrita como a assimilação de um conjunto de formas e regras predeterminadas. Nesse caso, portanto, o texto é usado como pretexto para sublinhar os "erros" da criança e citá-los equivocadamente como sintomas patológicos, apontando o aluno que reproduziu o ditado, como

⁶⁰ Tal texto foi extraído, na íntegra, de um exemplo citado por CONDEMARIN e BLOMQUIST (1986). Traduzindo-o para o português, temos: "O carteiro do meu povoado chama-se Rodrigo. Ele me contou certa vez que as pessoas escrevem muito mal o endereço das cartas."

dislético.

Sobre esses “erros” - refacções, “inadequações” relacionadas à segmentação, trocas e omissões de letras, uso “indevido” de minúsculas no início das sentenças e falta de organização na disposição da escrita no papel -, entendemos que, antes de serem tomados como resultantes de uma doença, denotam atividades de reflexão e análise *sobre* a escrita que está sendo construída. ABAURRE (1997a) e MAYRINK-SABINSON (1997a), já apresentadas anteriormente, nos levam a compreender que o processo de construção do objeto escrito é perpassado por vários “erros”, os quais distantes de uma visão patologizadora, são entendidos como indícios singulares da própria manipulação do aprendiz *sobre* a escrita que está sendo apreendida. Nesse sentido, convém salientar que a verificação dos “erros” e “inadequações” gráficas que aparecem no texto-ditado apresentado acima não podem ser usados para justificar um diagnóstico de dislexia, sobretudo, ao consideramos que, além de “erros” e “inadequações” e apesar de estar diante de uma atividade desprovida de significação, a criança em questão apresentou muitos acertos.

TEXTO 2

O João resolveu vizitar uma tia que morava em outra cidade. Pegou o ômbus e demorou três oras para chegar, viu a tia e voltou para casa.

PAMPLONA-MORAES (1997:52).

(O João resolveu visitar uma tia que morava em outra cidade. Pegou o ônibus e demorou três horas para chegar, viu a tia e voltou para casa).

O texto 2, ao contrário do 1, foi produzido espontaneamente por um menino de dez anos de idade, diagnosticado como sendo portador de um distúrbio de aprendizagem. De acordo com PAMPLONA-MORAES (1997) - autor que apresentou o caso - esse aluno teria problemas relacionados a habilidades visuais, mais especificamente com a memória visual pelo fato de

trocar as letras: “s” por “z”, em “rezolver” e “vizitar”; “c” por “s”, em “sidade”; “ch” por “x”, em “xegar”. A criança, também, omitiu as letras “h” na palavra “horas”, a “l” em “voltou” e acrescentou o grafema “i” em “treis”. Para PAMPLONA-MORAES (1997:52): “a escolha correta de uma ou outra grafia depende do fato de a palavra a ser escrita, estar ou não retida em nossa memória visual”.

Todavia, sobre essa produção escrita e a interpretação de suas “inadequações”, cabem algumas considerações. Primeiramente, vale ressaltar que, apesar de o texto 2 ter sido produzido espontaneamente pela criança citada e não ditado para ela, seu propósito cumpre a mesma função do texto 1. Ou seja, não é usado para estabelecer uma relação intersubjetiva em situação de interlocução, mas como pretexto para avaliar e computar “erros”, explicando-os como decorrentes de problemas inerentes ao aluno que é rotulado como portador de um distúrbio de aprendizagem da escrita.

Além disso, sobre o diagnóstico de distúrbio de aprendizagem, mais uma vez, entendemos que ele não se mantém. Do ponto de vista gráfico, a criança mostra que já domina o engendramento das letras, o traçado da cursiva, o uso de maiúsculas e minúsculas, o uso de sinais de pontuação e a própria ortografia, pois seguiu as regras da convenção ortográfica na maioria das palavras que escreveu. Pautando-nos no fato de esse menino estar, durante a construção de seu texto, agindo *sobre* a linguagem e, ao mesmo tempo, sofrendo a ação *da* linguagem, entendemos que as suas trocas, os acréscimos e as omissões de letras revelam operações de reflexão *sobre* a escrita e nada têm de “desvios” patológicos. Afinal, conforme já apontado capítulo 2, de acordo com GERALDI (1995), a aprendizagem da escrita implica um ato de reflexão do qual resultam hipóteses que nem sempre coincidem com a ortografia.

Do ponto de vista textual, a produção 2 parece cumprir sua função na medida em que narra fatos de forma clara, lançando mão de recursos lingüísticos capazes de garantir uma organização ao texto como um todo. Embora, a situação de produção desse texto não seja explicitada pela bibliografia que o apresenta, é possível pressupor a intenção de seu produtor em relatar fatos relacionados a alguém que se chama João e, por aí, em uma atitude de cooperação, podemos atribuir um certo sentido a essa unidade. Entretanto, nas palavras de MARCUSCHI (2001b: 32), enfatizamos que “não se pode observar um texto em si e isolado de seu contexto

sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua”.

Em síntese, nas situações de produção textual em que há necessidade de o sujeito aprendiz constituir-se como autor de sua escrita para escrever algo a um outro - em que estão em jogo as suas intenções, as imagens dos interlocutores, a preservação de uma posição de simetria entre ambos, a negociação, a partilha de pressuposições, o conhecimento mútuo - é impossível filtrar ou desconsiderar o sujeito e suas ações lingüísticas, as quais demandam invariavelmente reflexões sobre a linguagem.

4.3.3 A Indistinação Entre a Oralidade e a Escrita e Demais Inadequações Avaliativas

Ainda com relação às tarefas avaliativas utilizadas para diagnosticar a dislexia, convém comentar que em sua elaboração não são consideradas as diferenças existentes entre a oralidade e a escrita. Pedir para que um aluno solete e repita palavras, inverta fonemas iniciais de vocábulos ou reproduza sons que os iniciam ou que os finalizam, ou, ainda, solicitar que o mesmo junte sons e sílabas - produzidas pelo examinador - para formar palavras e frases, conforme a lista de tarefas avaliativas citadas em manuais que discorrem sobre o que tem sido considerado dislexia, são todas atitudes que, além de fragmentar a linguagem, denotam claramente uma posição confusa entre duas modalidades lingüísticas com características diversas.

Em nosso panorama teórico, já salientamos, de acordo com CAGLIARI (1998), o fato de a escrita não ser, de forma alguma, representação direta da fala; já apontamos, em concordância com VYGOTSKY (1991b), que o processo de aquisição do objeto escrito é, em princípio, mediado pela oralidade, mas que tal objeto assume sua autonomia na medida em que vai sendo gradualmente dominado pelo aprendiz; também, já observamos, com COUDRY (1987), que, para atingir esse domínio, o aprendiz precisa manipular a escrita e, em conjunto com o outro, percebê-la diferente da linguagem oral. Contudo, ignorando essas questões, as tarefas avaliativas, pautadas em uma noção equivocada acerca da escrita e da própria fala, acabam por colocar a criança em uma situação penosa e circular: de um lado, não abrem espaço para ela atuar sobre a escrita e, por aí, diferenciar essas duas modalidades de linguagem - suas características e funções -, de outro,

procuram testá-la em função de práticas orais, deixando-a sem um parâmetro comparativo para diferenciá-las da escrita.

A fala e a escrita são modalidades de uso de linguagem que, embora se dêem dentro de um contínuo das práticas sociais, realizam-se cada qual com suas especificidades. De acordo com MARCUSCHI (2001a: 22), “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

Sobre essa questão da discriminação dos usuários da língua, cabem - ainda que de passagem - alguns comentários. Diferentemente da fala, a escrita é, em geral, apreendida dentro de um ambiente institucionalizado e, assim - tomada, segundo TFOUNI (2000), como um bem cultural desejável -, na medida em que logra um maior prestígio social, acaba sendo usada como elemento de discriminação.

Essa visão discriminatória vinculada à aprendizagem da escrita desconsidera dois aspectos: um deles relacionado ao fato de que alfabetização não é sinônimo de escolarização, afinal, o processo de aquisição da escrita, embora dependa de ensino sistematizado, pode ocorrer - e ocorreu historicamente - desvinculado do sistema educacional; o outro aponta para a necessidade de levarmos em conta que o raciocínio de quem domina a linguagem escrita não é mais rápido nem melhor desenvolvido, pois o não-domínio da escrita não evidencia menor capacidade ou dificuldade cognitiva⁶¹.

De maneira geral, a aprendizagem da escrita tem sido concebida como produto de um modelo uniforme, segundo o qual toda criança deve aprender a codificar e decodificar símbolos gráficos, partindo de um ponto “a” - onde pré concebe-se um grau, igual para todos, de conhecimento zero acerca dessa modalidade de linguagem - e chegando a um ponto “z”, no qual se considera que deve haver, por meio de um ensino lógico e ordenado, domínio de habilidades perceptivo-motoras, bem como de aspectos gráficos da escrita. Nessa concepção reducionista, tomando a aprendizagem da linguagem escrita como a apropriação de um sistema de expressões pronto, o sujeito como um ser passivo e os “erros” e singularidades como manifestações de um

⁶¹ TFOUNI (1984) mostra, a partir de dados, que pessoas não-alfabetizadas não revelam incapacidades cognitivas nem impossibilidades para raciocinar logicamente.

distúrbio, o aluno que não segue o modelo proposto é, a partir do senso comum⁶² - o qual segue critérios de comparação com outros alunos -, pré-diagnosticado no ambiente escolar como portador de alguma “disfunção” cognitiva.

Entretanto, de acordo com MAYRINK-SABINSON (1994), a avaliação da escrita, pautada em modelos preestabelecidos não nos leva a compreender os fatores que determinam os “erros” como hipóteses, muitas vezes episódicas e idiossincráticas, as quais conduzem o aprendiz a uma opção de escrita e não outra. Ignorando as relações particulares e únicas que cada sujeito estabelece com a representação escrita, nos seus aspectos gráficos e textuais, procedimentos avaliativos acabam por apontar inadvertidamente para falsos rótulos. COUDRY e SCARPA (1990), nessa direção, denunciam determinados procedimentos usualmente utilizados em avaliações de linguagem que, por desconsiderarem operações específicas do sujeito, interpretam inadequadamente fenômenos lingüísticos. Perdendo de vista o sujeito e suas reflexões, procedimentos avaliativos interpretam “erros” como sintomas patológicos, contribuindo para inaugurar e/ou sistematizar um déficit, como é o caso da dita dislexia.

Para finalizar a nossa análise acerca de tarefas avaliativas, entendendo a linguagem, conforme Franchi, como um fenômeno dinâmico, histórico, social e submetido às condições de produção, ressaltamos que avaliações propostas para diagnosticar a chamada dislexia mostram-se inconsistentes. Em outras palavras, os procedimentos de avaliação apresentados em manuais que abordam essa suposta patologia - por pautarem-se em tarefas descontextualizadas e fragmentadas, por desconsiderarem as ações dos sujeitos e da própria linguagem, por apresentarem uma postura confusa entre a oralidade e a escrita, por ignorarem o texto como manifestação da língua -, na realidade, não avaliam a escrita. Afinal, não é possível avaliar a atividade escrita “fora” da linguagem e distante do sujeito que a manipula.

Além de não avaliarem a atividade da escrita, as tarefas avaliativas citadas neste capítulo,

⁶² A visão de senso-comum refere-se aqui a duas questões: uma delas voltada ao fato de que o sistema educacional ao tomar uma criança como desviante, lenta ou disléxica o faz, de forma geral, desprovido de um conhecimento amplo sobre a linguagem escrita e seu processo de aquisição; a outra questão refere-se à influência que a área médica exerce sobre a escola. De acordo com KEIRALLA (1994), o médico cria condições, numa função pedagógica de difusor de conhecimentos da medicina, para constituir uma noção de senso comum sobre a saúde. Essa noção, por sua vez, realimenta o sistema de ensino que encaminha a profissionais da área da saúde todos aqueles que são tomados como “problemáticos” e “divergentes”, estabelecendo-se uma perspectiva de saúde/doença, na qual quem “erra” tem “doença”.

pela própria concepção de linguagem que as sustenta, fazem uma análise equivocada do processo de aprendizagem do objeto escrito e acabam por autorizar que a noção do “erro” tomado equivocadamente como manifestação patológica continue circulando nos espaços escolares na medida em que a homogeneização e a normalização desse processo permanecem intocáveis. Partindo de uma perspectiva que entende a linguagem como um código de comunicação estabelecido e estável a ser meramente assimilado e reproduzido pelo aprendiz, essas tarefas corroboram práticas discursivas que enfatizam a patologização. Assim, tais práticas que padronizam atividades humanas, ignorando diferenças sociais, culturais, individuais prosseguem perpassando as relações sociais - nas escolas, nas clínicas, nas universidades, nas unidades de saúde - e, conforme nos aponta Bakhtin, constituindo subjetividades.

CAPÍTULO 5

PRODUÇÕES TEXTUAIS:

UMA TRILHA PARA SUPERAR EQUÍVOCOS

Neste capítulo analisamos a escrita de diferentes sujeitos tomados como disléxicos ou portadores de um distúrbio ou dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita. Em um primeiro momento, apresentamos casos de quatro crianças, as quais, em situações interativas estabelecidas com interlocutores adultos, a despeito dos rótulos que carregam, produzem textos significativos. Em seguida, para enfatizar a problematização em torno do conceito de dislexia - como um dito distúrbio específico de aprendizagem da escrita - e, sobretudo, acerca do diagnóstico dessa suposta patologia, apresentamos dois casos de sujeitos que foram, já na vida adulta, diagnosticados como disléxicos.

Cabe ressaltar que nossa análise afasta-se da noção de linguagem como mero instrumento de comunicação, organizado por um conjunto de signos encadeados entre si, para concebê-la, de acordo com Franchi, como um trabalho constitutivo, fundamental na organização do pensamento e na produção do conhecimento. Focalizando a língua a partir de seu uso efetivo, procuramos contemplar, na interação socioverbal e na situação concreta em que os enunciados são produzidos, a constituição da significação. Por isso, não descrevemos formas lingüísticas isoladas, coletadas em testes artificiais, predeterminados e abstraídos das condições de produção da linguagem.

Ao contrário de uma visão monológica que, conforme nos aponta Bakhtin, acaba por desprezar a historicidade da língua reduzindo-a a um sistema fechado, nosso eixo de análise está voltado para a linguagem como objeto sobre o qual agimos, a partir do qual interagimos e nos constituímos e que se revela no texto. Tomando produções textuais como centro de nosso trabalho, buscamos ultrapassar posições descritivas assentadas em práticas avaliativas clássicas que objetivam categorizar e/ou classificar “erros” ortográficos e gramaticais, encaixando-os em quadros patológicos associados a um suposto diagnóstico de dislexia ou distúrbio/dificuldade na aprendizagem da escrita.

Em concordância com o paradigma indiciário proposto por Guinzburg, conforme apresentado no segundo capítulo, adotamos como metodologia o procedimento abduutivo, que nos permite um cogitar de hipóteses resultantes de perplexidades diante do fenômeno estudado e das explicações dadas sobre ele por meio de perspectivas existentes. Segundo PEIRCE (1995), a abdução consiste em uma operação que apresenta uma idéia nova pelo desvio de olhar do investigador sobre o objeto de interesse⁶³. Assim, não investigamos dados da escrita em função de regras diagnósticas preexistentes, tampouco evidenciando essa ou aquela determinação teórica, mas a partir de uma percepção intuitiva capaz de nos encaminhar por fatos, indícios e detalhes relevantes na recomposição e no entendimento de cada caso e de cada texto analisado.

Portanto, nem manuais envolvidos com avaliação/diagnóstico do que tem sido chamado de dislexia, nem o nosso panorama teórico - incluindo a noção de texto e seus mecanismos - são usados para enquadrar ou quantificar os dados analisados. Obviamente que a nossa reflexão teórica nos possibilita uma análise ampla acerca dos fatos e eventos investigados, tornando mais sólidos os conceitos usados em tais investigações, mas, em momento algum, foi usada na constituição de classificações ou categorias para emoldurar fatos da escrita.

A partir da adoção do paradigma indiciário, buscamos compreender a singularidade do trajeto que cada sujeito desta pesquisa percorreu, de forma única e particular, no processo de construção/domínio da linguagem escrita identificando, nos termos de ABAURRE, MAYRINK-SABINSON e FIAD (2003), o contorno de micro-histórias desse processo. Para tanto, elaboramos e reelaboramos hipóteses, vasculhamos fatos, selecionamos dados e indícios, congregamos informações a respeito dos valores atribuídos ao objeto escrito pelas crianças e adultos: como percebem e representam esse objeto, que usos fazem dele, em que situações, quais as reflexões lançadas sobre a escrita.

⁶³ SANTAROSA (2000) ressalta que o procedimento abduutivo não procura regularidades em função de quantificações, nem busca teorizações antes da observação dos dados, conforme modelos centrados nos procedimentos indutivo e dedutivo. Abduzir não é induzir e nem deduzir, mas implica esses dois processos ao mesmo tempo. Segundo esse autor, o caminho percorrido pelo raciocínio abduutivo frente ao fenômeno estudado parte de uma hipótese intuitiva que se desenvolve por meio de um movimento simultâneo entre a observação empírica e o emprego de uma regra teórica que, presente no campo individual de conhecimentos do pesquisador, talvez possa explicar o fenômeno em questão.

Além disso, considerando que a história da relação com a escrita se constitui marcada por experiências vivenciadas com essa manifestação lingüística, tanto no contexto familiar como no escolar, procuramos reconstituir essas experiências levando em conta alguns aspectos, tais como: o cotidiano do sujeito e de sua família, especialmente no que se refere a práticas da leitura e da escrita, a maneira que a escola conduz ou conduziu o acesso a tais atividades, o desempenho escolar, os motivos que levaram a escola a solicitar uma avaliação clínica, as queixas acerca da linguagem escrita.

Com relação às produções escritas propriamente ditas, cabe ressaltar, de início, que a coleta dos textos esteve afastada do domínio rígido de situações experimentais. Antes disso, os dados investigados foram coletados, conforme apontam ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997), de forma naturalística e, portanto, o trabalho *com* e *sobre* a linguagem não foi controlado. Para análise dessas produções, levamos em consideração, de acordo com o evento investigado, a situação ampla e contextual em que foram construídas, as razões que as fomentaram, as intenções e propósitos do produtor do texto, a informatividade, o papel desempenhado pelo outro e, por aí, a intertextualidade.

Sobre o papel do outro, dependendo da relevância que pode assumir na compreensão de cada caso estudado, a nossa investigação pretende enfocar diversos planos de dialogia implicados nas produções escritas de nossos sujeitos, buscando apreender, segundo Bakhtin, na prática viva da língua, a relação que esses sujeitos estabelecem com vários outros⁶⁴: os outros para quem dizem, os outros dos quais tomam a palavra para dizer, os outros sobre os quais dizem, os outros que são participantes do processo de produção do texto e, também, a relação do sujeito consigo mesmo, como leitor/escritor de seu próprio texto.

Ao lado desses fatores, privilegiando as reflexões e as ações lingüísticas das crianças e dos adultos na elaboração de textos, consideramos diferentes níveis de análises: quanto aos fatores gráficos e convencionais, enfocamos a ortografia, a segmentação da escrita, o uso de sinais de pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas e o traçado da escrita; na dimensão textual, destacamos o papel da progressão referencial e da progressão tópica no

⁶⁴ Um estudo detalhado acerca da relação que crianças - aprendizes da escrita - estabelecem com a palavra de vários outros, pode ser encontrado em GÓES (1993).

estabelecimento da organização e do sentido do texto, além das configurações textuais centradas nas estratégias escolhidas pelo autor e, em termos de adequação enunciativa, na posição assumida por tal autor como agente da ação da linguagem que se concretiza no texto.

5.1 CRIANÇAS ROTULADAS COMO “PORTADORAS” DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LINGUAGEM ESCRITA: ESTUDO DE CASOS

Analizamos, na seqüência, quatro casos de crianças⁶⁵ tomadas como portadoras de distúrbio/dificuldade de aprendizagem na aquisição da escrita, os quais estão todos vinculados ao Núcleo de Trabalho⁶⁶: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita da Universidade Tuiuti do Paraná. Os casos das crianças identificadas pelas iniciais G.W.G., G.A. e M.S., bem como seus dados são apresentados a partir de acompanhamentos de linguagem⁶⁷ realizados por fonoaudiólogos e/ou estudantes de fonoaudiologia que compõem tal Núcleo. Além desses, o caso L.H.M. - também vinculado ao Núcleo - foi acompanhado em função de nossa prática clínica em fonoaudiologia, sendo focado segundo um acompanhamento, no qual se instaurou uma relação intersubjetiva estabelecida entre nós⁶⁸ e a criança em questão.

Antes de passarmos para a análise propriamente dita, convém explicitar o critério utilizado para a seleção dos casos, uma vez que compõem um dado universo de sujeitos rotulados e/ou diagnosticados como sendo portadores de dificuldades na aquisição da escrita.

⁶⁵ Os pais das crianças-sujeito dessa pesquisa foram informados sobre a realização deste estudo e assinaram um termo de concordância, autorizando que os dados da escrita de seus filhos fossem utilizados e divulgados, conforme modelo apresentado no anexo III.

⁶⁶ Convém esclarecer que esse Núcleo de Trabalho, coordenado pela Profª Drª Ana Paula Berberian, é composto por alunos e professores do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná. Além de pesquisas, produções científicas e projetos de extensão, tal Núcleo tem, a partir de uma concepção interacional e discursiva da linguagem, atendido crianças consideradas “problemas”, geralmente encaminhadas pelas escolas em que estudam.

⁶⁷ Vale ressaltar que o nosso interesse não é detalhar o acompanhamento fonoaudiológico desenvolvido no Núcleo, tampouco discutir o uso que a fonoaudiologia faz de categorias lingüísticas para trabalhar a escrita de sujeitos tomados como sendo portador de uma dita dificuldade de aprendizagem. Antes disso, em concordância com os nossos objetivos, pretendemos enfatizar que os dados de escrita das crianças-sujeitos dessa pesquisa, quando produzidos em situações de uso efetivo, são absolutamente previsíveis no processo de aquisição da linguagem e não denotam sintomas ditos disléxicos, mas hipóteses sobre a escrita em construção.

⁶⁸ Cabe comentar que fui eu - autora dessa pesquisa - quem desempenhou, nesse caso, o papel do interlocutor adulto.

Para tanto, vale comentar que o Núcleo, no qual esses casos estão inseridos, começou a funcionar em 1999 estando, em princípio, mais envolvido com leituras e discussões em torno de questões relacionadas à linguagem. A partir de 2001, com o intuito de ampliar e intensificar suas ações, esse Núcleo passou a sistematizar acompanhamentos de crianças encaminhadas e previamente consideradas portadoras de problemas de aprendizagem da linguagem escrita. Desde então, 38 crianças, entre 7 e 13 anos de idade, já foram atendidas. Desse total, 35 foram encaminhadas para avaliação e acompanhamento da linguagem escrita a partir de uma solicitação direta da escola e outras três já haviam se submetido a atendimentos direcionados por diferentes profissionais.

Portanto, de um universo de 38 crianças, três já tinham sido avaliadas e/ou acompanhadas por outros profissionais, dentre os quais, um médico, uma fonoaudióloga e uma psicóloga, que confirmaram o pré-diagnóstico inicialmente levantado pela visão escolar. Buscamos eleger esses três casos, tendo como critério o fato de comporem um grupo que se diferencia da totalidade dos casos atendidos pelo referido Núcleo, especialmente, por contarem com uma ratificação da posição patologizadora assumida pela escola. E, para completar o nosso quadro de análise, nos propusemos a investigar, também, o caso de uma menina que foi rotulada pela própria escola, sendo atendida diretamente por uma fonoaudióloga que compõe o Núcleo de Trabalho: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita.

Nossa análise abrange, então, o estudo do caso G.W.G. que, em função de um dito distúrbio na aprendizagem da escrita, foi, conforme apresentamos em seguida, medicado e acompanhado mensalmente por um neuropediatra; de G.A. que, também, em função de uma suspeita de ser portador de dificuldades para ler e escrever já havia sido atendido, durante nove meses, por uma fonoaudióloga que confirmara tal suspeita; do caso L.H.M. o qual, por sua vez, teve seu rótulo corroborado por uma psicóloga; e, por fim, de M.S. que foi rotulada pela escola como portadora de dificuldade de leitura e escrita. Após a análise particularizada de cada um desses casos, pretendemos correlacioná-los, a partir do estabelecimento de características próprias e comuns, apontando para considerações mais amplas sobre processo de aquisição da escrita e também acerca do que tem sido chamado de dislexia ou dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem escrita.

5.1.1 O Caso G.W.G.

G.W.G. é um menino nascido em 30/08/90 sendo encaminhado para atendimento clínico pela escola que o percebia como portador de um distúrbio de aprendizagem da escrita. Ele foi acompanhado pela terapeuta identificada pelas suas iniciais A.E. que, realizando uma entrevista com a mãe desse sujeito, em 18/03/2001, nos revelou dados referentes aos contextos familiar e escolar desse caso, os quais nos auxiliam a encaminhar a análise da relação estabelecida entre G.W.G. e a linguagem escrita.

Com relação aos dados relacionados ao seu contexto familiar, o registro de tal entrevista nos indica que G.W.G. convive com seu pai, sua mãe e com uma irmã nove anos mais velha. Seu pai, que na época estava desempregado, tem o ensino médio completo; sua mãe é zeladora e, também, conta com o ensino médio completo; sua irmã é operadora de telemarketing e se preparava para prestar vestibular. De uma forma geral, a família costuma ler habitualmente contando, em casa, com materiais escritos diversificados, tais como: jornais, revistas e gibis. Entretanto, G.W.G. parece ler e escrever por obrigação, não apresentando interesse por tais atividades.

Conforme relato da mãe, G.W.G. “é amoroso, preguiçoso para estudar e um pouco nervoso”. Rotineiramente, vai para escola e fica o resto do tempo em casa. Ele se interessa por futebol, *video game* e está aprendendo a jogar xadrez, na própria escola. Quanto ao contexto escolar propriamente dito, G.W.G. frequenta uma escola estadual desde a 1ª série do ensino fundamental. Quando ingressou na 2ª série, sua mãe foi chamada pela professora para ser informada que seu filho apresentava problemas de atenção e dificuldade para aprender a escrever, apresentando muitos “erros”.

Preocupada com o parecer da professora, a mãe o levou até uma psicopedagoga e, também, a um serviço de neuropediatria⁶⁹, o qual presta atendimento à comunidade. O neuropediatra que o examinou, confirmando a suposição levantada pela professora, passou a

⁶⁹ O serviço de neuropediatria, no qual G.W.G. foi atendido, situa-se na cidade de Curitiba e está vinculado ao Hospital de Clínicas.

acompanhar G.W.G. mensalmente, tendo lhe receitado o uso de Trofanil⁷⁰, duas vezes ao dia. Já o trabalho psicopedagógico foi interrompido, apesar de o neuropediatra enfatizar a sua necessidade, pelo fato de a família não ter condições financeiras de arcar com os custos do atendimento.

Na época da entrevista, G.W.G. estava cursando a 5ª série, pela segunda vez consecutiva. No que tange aos vínculos estabelecidos no ambiente escolar, a mãe afirma que G.W.G. se relaciona bem com os diversos professores, colegas e, apesar de não apresentar um bom desempenho na maioria das disciplinas cursadas, gosta de ir à escola.

Buscando dar continuidade a um atendimento que pudesse auxiliar G.W.G. a vencer “dificuldades” sugeridas persistentemente pela escola, sua mãe chegou até à Clínica da Universidade Tuiuti, vinculando-se ao Núcleo de Trabalho: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita, já comentado anteriormente. Inserido no Núcleo, em seu primeiro encontro com a terapeuta A.E., esse menino afirmou que não sabia escrever e que, quando tentava, escrevia errado trocando letras ou esquecendo de grafá-las. Além disso, ele mencionou que sentia dificuldade para fazer redação, escrevendo poucas linhas. A respeito do remédio que tomava por indicação médica, afirmou que o uso de tal medicação não estava resolvendo suas “dificuldades”.

Levando em conta o relato da mãe e as afirmações feitas pelo próprio G.W.G., a terapeuta passou a se encontrar semanalmente com esse menino, encaminhando eventos com a escrita, nos quais ele pôde manipular essa modalidade de linguagem em função de atividades interativas. G.W.G. leu textos narrativos, escreveu regras de jogos para que outras crianças pudessem ler, registrou um relato de experiência pessoal, criou textos publicitários. Com o intuito de encaminhar nossa análise, apresentamos, a seguir, alguns desses textos e explicitamos suas condições de produção.

⁷⁰ Trofanil, conforme SILVA (1998), é um medicamento - com base farmacológica na imipramina - usado no tratamento da depressão, ansiedade e inibição psicomotora.

O nome é ~~o~~ Forca
 Para jogar você fala um letra se você acerta
 não monta o bonequinho e se você erra da sim
 Eu penso na palavra igual — — M C A
 da você pensa e fala B
 Se você erra você monta um pedaço do
 boneco por primeiro vem a cabeça, por segundo vem
 o corpo, terceiro vem os mãos, por quarto vem os pés.
 Quando você erra coloca o ~~na~~ a letra em cima
 porque para não errar de novo. E para cada letra que
 você erra é um pedaço do boneco. E quando acerta
 coloca a letra nos traços

29/04/02

29/04/2002.

Ao produzir esse texto, G.W.G. não fez perguntas e parece ter se embasado no conhecimento prévio que ele e sua interlocutora - a terapeuta A.E. - tinham sobre o “jogo da força”. Ambos haviam acabado de jogar, quando ele foi solicitado a escrever sobre as regras de tal jogo, deixando-as registradas para outros leitores. Nesse caso específico, seus leitores eram outras crianças que, como ele, freqüentavam a Clínica de Fonoaudiologia. G.W.G. inicia a sua produção nomeando a brincadeira - “O nome é Forca” - e, embora não indique “passo a passo” como é possível viabilizá-la, ele busca explicitar as regras do jogo, condicionando-as a uma noção de acerto/erro. Procura, então, esclarecer ao leitor o que acontece nas situações em que o jogador erra e, da mesma forma, o que acontece nas situações em que acerta.

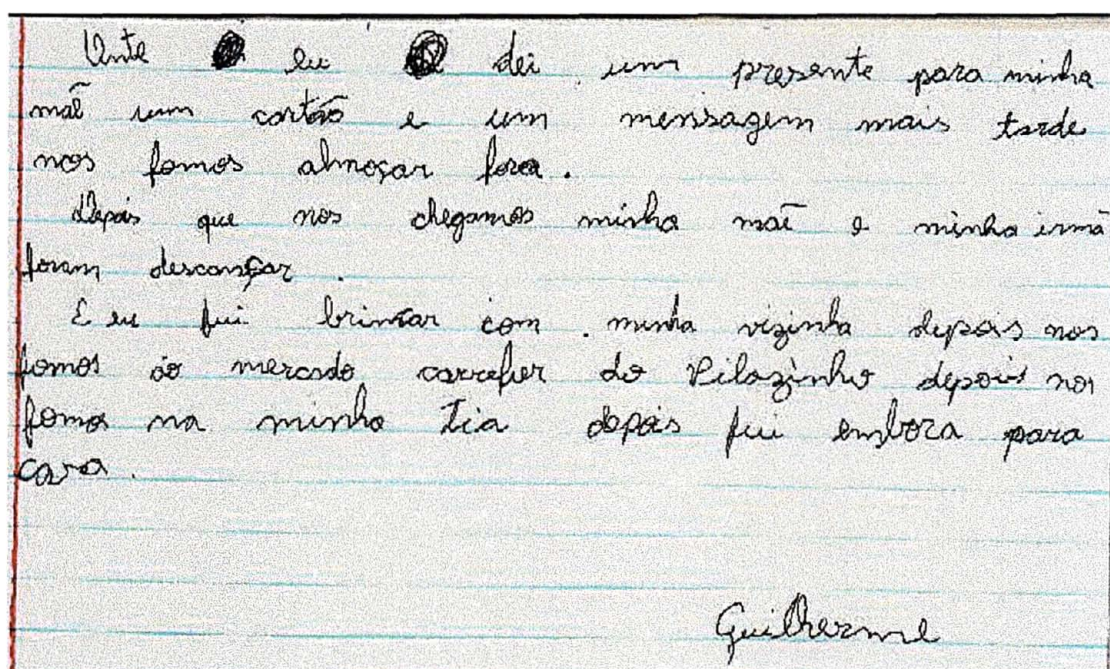
Para tanto, G.W.G. estabelece relação entre partes do seu texto, fazendo uso de vários recursos lingüísticos, os quais, de acordo com KOCH (2003b; 1996), são denominados articuladores textuais ou operadores discursivos. Segundo a autora, tais recursos são responsáveis pela coesão do texto e, também, pelas indicações destinadas a orientar a

construção interacional do sentido. A título de ilustração, convém ressaltar que esse menino estabelece, em sua produção, relações de temporalidade utilizando indicadores de ordenação textual que garantem uma sucessão de fragmentos: “*por primeiro* vem a cabeça...*por segundo* vem o corpo...*por terceiro* vem as mãos...*por quarto* vem os pés”. Da mesma forma, ele dispõe de recursos que marcam continuidade temporal, como em: “*Quando* você erra *coloque...e quando* acerta...”. G.W.G. também expressa uma implicação de condicionalidade entre um antecedente e um conseqüente - “*se* você erra, *você monta um pedaço*” - e, ainda, estabelece relações causais, do tipo: “*E para* cada letra que você erra, *é um pedaço do boneco*.”

A análise desse texto aponta para o fato de esse menino apresentar condições de operar com organizadores textuais. Todavia, não é possível negar que essa produção apresenta incompletudes, as quais não permitiriam que um leitor desconhecedor da “brincadeira da força”, pudesse compreendê-la de forma suficiente a partir da seqüência textual elaborada por G.W.G. Ao produzir essa seqüência, ele denuncia que precisa trabalhar sobre o seu texto escrito para explicitar ao outro leitor várias questões relativas ao referido jogo, tais como: quantos jogadores podem participar, como a brincadeira se inicia e como termina. Nesse sentido, G.W.G. deixa pistas que podem auxiliar o outro - professor, fonoaudiólogo, psicólogo ou qualquer profissional - a participar efetivamente do seu processo de construção da escrita, na medida em que indica a necessidade de um trabalho com a escrita voltado para a constituição conjunta da significação.

De acordo com GERALDI (1995), uma das explicações para construções textuais lacunares como essa produzida por G.W.G. está intimamente relacionada com um ensino centrado em uma metalinguagem gramatical, em detrimento de reflexões sobre o funcionamento efetivo da língua em textos. Embora a queixa desse menino, pautada em apontamentos da escola, esteja vinculada a trocas e omissões de letras, bem como ao volume de sua escrita, conforme ele mesmo afirmou para a terapeuta, não são questões gráficas e convencionais que tornam seu texto lacunar, mas questões discursivas, sobretudo, ao considerarmos que os outros leitores para quem ele escrevia eram crianças freqüentadoras da Clínica, as quais, ao contrário de sua terapeuta, poderiam desconhecer a brincadeira.

Da mesma forma, no texto que apresentamos a seguir, é possível detectar seqüências que ora apontam para uma construção ambígua, a qual não garante a identificação da pessoa (ou pessoas) que acompanhou G.W.G. ao mercado, ora não fornece, ao leitor, pistas suficientes capazes de esclarecer alguns pontos levantados por ele:



Ontem eu dei um presente para minha
mãe um cartão e um mensagem mais tarde
nos fomos almoçar fora.
Depois que nos chegamos minha mãe e minha irmã
foram descansar.
E eu fui brincar com minha vizinha depois nos
fomos ao mercado comprar do filizinho depois nos
fomos na minha tia depois fui embora para
casa.

Guilherme

13/05/2002.

Depois de ter lido um bilhete produzido pela terapeuta, no qual ela narrava eventos de experiência pessoal, G.W.G. foi solicitado a relatar-lhe por meio da escrita fatos que havia vivenciado no dia anterior, produzindo a seqüência textual apresentada acima. Desse modo, tal texto foi produzido para uma leitora bem definida - a terapeuta - e configura-se claramente como um relato de experiência pessoal, relacionado às atividades realizadas por G.W.G. no Dia das Mães. Ele inicia seu texto usando de maneira contextualizada os dêiticos “ontem” e “eu” que, construídos de acordo com a situação enunciativa, dão conta de cumprir a solicitação feita pela terapeuta esclarecendo a pessoa envolvida no relato e o tempo em que se deu o evento relatado. Para isso, G.W.G. assume-se como a pessoa que se pronuncia em relação ao outro, no caso sua interlocutora-terapeuta, e apóia-se em um sinalizador textual que situa o discurso fundamentado no aspecto temporal.

Dando continuidade ao seu texto, G.W.G. faz construções verbais assinaladas no pretérito perfeito que, conforme PERRONI (1992) e KOCH (1996), são próprios do mundo narrado. Ele, também, garante a seqüenciação de sua produção lançando mão dos recursos lingüísticos: “*depois*”, o qual foi usado recorrentemente, e “*mais tarde*”. Além disso, G.W.G. esclarece, fazendo uso de possessivos, que outras pessoas participaram, com ele, das atividades vivenciadas no dia anterior - “*minha mãe*”, “*minha irmã*”, “*minha vizinha*” - e evidencia explicitamente alguns dos locais onde vivenciou as atividades - *em casa*, *no mercado Carrefour*, deixando outros não esclarecidos. Ao afirmar, por exemplo, que almoçou fora, ele não explicita se esse almoço se deu em um restaurante ou na casa de alguém.

Ao relatar “*fomos ao mercado...*”, ele também não evidencia quem o acompanhou: se a sua vizinha, ou sua mãe, ou a sua irmã, ou, ainda, se todas elas juntas. De qualquer maneira, o texto produzido por G.W.G. não é incompreensível. Longe disso, é um texto que mantém continuidade tópica na medida em que centra o discurso na dimensão do assunto em pauta - um relato sobre o dia anterior - fazendo uso de vários recursos textuais capazes de lhe conferir tal continuidade.

Inegavelmente, esse menino sabe usar a escrita para construir seus textos e, nesse caso, queremos apontar para a relevância do papel desempenhado pelo outro no processo de aquisição da linguagem. É exatamente esse outro que, participando da construção da escrita e da constituição da significação, pode indicar a G.W.G. a necessidade de ele esclarecer, nas suas produções, alguns pontos obscuros facilitando o trabalho dos outros leitores. Talvez, pelo fato de sua interlocutora/leitora estar presente no momento da construção da escrita, G.W.G. tenha optado por elucidar tais pontos oralmente. Independentemente disso, convém enfatizar que um trabalho conjunto sobre esses dois textos poderia apontar caminhos para esse menino agir *com* e *sobre* a escrita a partir do uso efetivo da linguagem.

Entendendo, conforme VYGOTSKY(1991a), que a internalização de um saber depende de um processo ativo que emerge de dinâmicas interativas estabelecidas entre um aprendiz e um outro mais experiente, ressaltamos a relevância de um trabalho com G.W.G. na produção de seus textos. Além de resolver ambigüidades e constituir a significação, um trabalho

dialógico sobre seu relato, por exemplo, abriria várias possibilidades de reflexão acerca dos apontamentos que faz:

a) *“ontem eu dei um presente para minha mãe”*: por que comemoramos o dia das mães? Por que, nesse dia, lhe damos um presente?

b) *“mais tarde fomos almoçar fora”*: em que lugar foram almoçar? Qual o tipo de comida mais apreciam?

c) *“depois que nós chegamos minha mãe e minha irmã foram descansar”*: elas descansam sempre após o almoço? Por quê?

d) *“eu fui brincar com minha vizinha”*: Como é o nome dela? Quantos anos ela tem? Que brincadeira vocês mais gostam?

e) *“depois nós fomos ao mercado Carrefour do Pilarzinho”*: Quem foi a tal mercado com você? Por que vocês foram nesse mercado? Vocês costumam ir lá com frequência? Como são os preços dos produtos vendidos no Carrefour?

f) *“depois nós fomos na minha tia”*: O que você quer dizer? Exatamente onde vocês foram? Vocês foram visitar essa tia? Ela é irmã da sua mãe? Ou do seu pai?

g) *“depois fui embora para casa”*: fazer o quê? Já era noite? O que você faz em casa aos domingos à noite?

Esse conjunto de perguntas, dentre tantas outras que poderiam ser elaboradas, conduziriam os interlocutores - o produtor do texto e o outro participante do processo de produção -, na prática viva da linguagem, à construção de um diálogo, o qual poderia ser usado na reescrita do texto elaborado por G.W.G. Tendo em vista a constituição de uma atividade dialógica, esse outro participante da produção textual assumiria seu papel na interação verbal viva e real sem desvincular a linguagem de seu encontro com a vida. Como bem observa GERALDI (1995:178), “devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo”, e a escuta e a leitura não são atitudes passivas, mas dependem da interação.

Enfatizamos que a construção de um texto não se fixa ao cumprimento de uma tarefa que se resume a aspectos gráficos e/ou gramaticais, mas depende de um movimento que articula produção, leitura e retorno à produção tendo em vista as novas propostas indicadas pelo diálogo estabelecido entre a criança e seu interlocutor adulto. Conforme nos aponta

BAKHTIN (1992a), a compreensão por parte do outro envolve uma atitude responsiva, uma contrapalavra. A partir dessa contrapalavra, a reconstrução da sequência textual elaborada por G.W.G. seria guiada por uma série de reflexões capazes de imprimir-lhe modificações relevantes.

Na trilha do trabalho de G.W.G, prosseguindo com a análise desse caso, apresentamos outra sequência textual produzida por esse menino. Cabe ressaltar que essa sequência foi elaborada em função de uma atividade conjunta realizada por G.W.G. e a fonoaudióloga A.E. Ambos imaginaram uma situação, na qual, como donos de uma mercearia, anunciavam produtos a serem vendidos. G.W.G., animado com a proposta, criou desenhos e elaborou a seguinte construção textual:

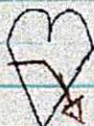
27/05/02



vinho

R\$ 18,00

Oferta da mercearia Guilherme e Anna



Bombom

R\$ 6,00



Quite bombom etc

R\$ 24,00

Comprei e ganhei produtos de nossa mercearia: cereais, um carro, uma bicicleta e uma televisão. Para os dias dos namorados comprei vinho de 18,00 com detalhes decorados, bombom de licor com 12 bombons por apenas 6,00 e a ficha e uma decoração e formato de coração e o bule de café da manhã bombom, leite, chocolate, iogurte, refrigerante e etc por apenas 24,00.

Para ganhar um cupom precisa comprar 10,00 em compras.

27/05/02

2. 27/05/02
no dia dos namorados
tudo amor dia

27/05/2002.

Configurando-se como um texto publicitário, a produção de G.W.G. é dirigida para leitores virtuais, frequentadores de uma mercearia fictícia. Com o objetivo de chamar atenção

de tais leitores, esse menino faz uso de recursos típicos de propagandas. É possível perceber, no seu texto, a introdução recorrente de alguns itens lexicais, vinculados à noção de comprar e ganhar, conforme os segmentos: “*compre e ganhe...*”, “*compre vinho...*”, “*para ganhar precisa comprar*”. Também, com a intenção de evidenciar que os valores dos produtos oferecidos estavam acessíveis, ele recorre, duas vezes, ao uso da construção “por apenas”: em “12 bombons *por apenas* 6,00” e em “o quite de café da manhã está *por apenas* 24,00”.

Sobre o uso recorrente de alguns itens lexicais no texto de G.W.G., vale dizer, de acordo com KOCH(2003b), que não existe uma identidade total de sentido entre itens usados recorrentemente em uma produção textual, uma vez que cada um deles traz novas instruções de significado produzindo um efeito de intensificação, de ênfase, no texto. Segundo a autora, esse efeito - caracteristicamente usado em propagandas - tem por objetivo levar o leitor a aceitar a orientação argumentativa do texto e, em última análise, a consumir em um determinado estabelecimento ou a comprar um dado produto anunciado.

Além de produzir um efeito que condiz com a intenção publicitária do próprio texto e, ao mesmo tempo, garantir sequenciação à sua produção uma vez que estabelece relação entre os seus segmentos, lançando mão de itens lexicais recorrentes, G.W.G. faz do seu leitor virtual o principal referente de sua seqüência textual:

Ø Compre e ø ganhe produtos de nossa mercearia. ø concorre a um carro, uma bicicleta e uma televisão. Para o dia dos namorados ø compre vinho de 18,00 com detalhes dourados, bombom de licor com 12 bombom por apenas 6,00 e a flecha é uma decoração e formato de coração e o quite de café da manhã - bombom, suco, chocolate, iogurte, refrigerante - e está por apenas 24,00. Para ø ganhar um cupom ø precisa comprar 10,00 em compras...e o sorteio 12/06/02 no dia dos namorados tudo no dia.

Assim, esse referente é introduzido, na produção de G.W.G., por meio de elipse⁷¹ com valor pronominal - você -, a qual compõe a cadeia que dá progressão ao texto, nos termos de

⁷¹ A elipse, representada pelo símbolo Ø, possui frequentemente valor referencial e caracteriza-se, de acordo com FAVERO (1995) e KOCH (1996), pela omissão de um item lexical, um sintagma ou todo um enunciado facilmente recuperável pelo contexto. Nesse texto, verificamos pronomes nulos em vários enunciados, tais como: “ø compre e ø ganhe produtos de nossa mercearia”.

KOCH e MARCUSCHI (1998), a partir de um processo de referenciação⁷². Ainda sobre a construção desse texto, tendo em vista que a mesma se dá na prática discursiva e depende da partilha de conhecimentos entre os interlocutores, chama-nos atenção o fato de G.W.G. mencionar o Dia dos Namorados em “para o *dia dos namorados* compre vinho” e, também, ao final do texto marcado com caneta vermelha: “e o sorteio é 12/06/02 *no dia dos namorados*”, provavelmente, por levar em consideração a situação da enunciação, apoiado no parâmetro tempo. Afinal, ele escreveu seu anúncio publicitário, em 27/05, duas semanas antes de tal dia. Da mesma forma, tendo em vista a situação enunciativa, esse menino, em conjunto com a terapeuta A.E., produz anúncios de produtos apresentados a partir das figuras na seqüência:

⁷² Cabe ressaltar que, pelo fato de a cadeia referencial produzida por G.W.G. se constituir em função de elipses com valor pronominal de segunda pessoa, tal cadeia se caracteriza por uma não-autonomia. Segundo MILNER (2003), os pronomes de primeira e segunda pessoas - *eu*, *você* - só podem ser definidos dentro de um enunciado particular, no qual assumem-se como uma referência real, dependentes da própria unidade enunciada.

computador
2.000,00



radio
309,00



video - game
500,00



barileador 98,00



DVD
640,00



relogio
110,00



1/01/02

Promoção da Loja de Guilherme e Cunha

nozes preços estão muito bons. Semos computador como pentium 4, memória 128 MB sem duas caixas de som, um teclado, um microfone, uma mouse, um monitor e um cpu. muito barato e damos 1 ano de garantia. Também damos um cd.

Do loja: sem da melhor marca de Brasil: Caspar digital. sem com, cd, fita e radio. É um ~~portatil~~ portatil e sem com controle remoto. É 6 meses de garantia.

Vídeo - game com dois controles e cinco cd de jogo gratis. É 1 ano de garantia.

Barbeador da melhor marca de Barbeador: P-H-B. Duas ventanagens 110 e de 220 com três lâminhas e mais três lâminhas gratis. 1 ano de garantia.

DVD LG com um controle de video e um cd lenta com 2002. 1 ano gratis e sem com relógio.

Relógio despertador digital, da marca oront. Acem com comecentores das pilhas de relógio gratis. 1 ano de garantia.

Percebendo o interesse de G.W.G. pela produção de textos publicitários, a terapeuta A.E. propôs uma atividade lúdica em que ambos escolheram figuras representativas de eletroeletrônicos atribuindo-lhes preços promocionais. Feito isso, ela solicitou que G.W.G. elaborasse seqüências textuais, a partir das quais, em função de uma situação hipotética, ele deveria anunciar os diversos produtos representados.

G.W.G. inicia o seu anúncio, indicando ao leitor: “Promoção da Loja do Guilherme e da Ana...nossos preços estão muito bons” para, em seguida, passar a descrever os produtos apresentados nas figuras, enfocando-os em função de orientações argumentativas que pretendem persuadir o seu leitor virtual. Convém ressaltar que, para cada produto descrito, esse menino construiu recursos lingüísticos que, de forma recorrente, indicavam vantagens. Em algumas situações, esses recursos relacionavam-se aos preços estipulados - “*é bem barato*”, “*muito barato*” -, em outras se referiam a brindes que acompanhariam a aquisição do produto oferecido - “*damos um cd*”, “*barbeador com três lâminas e mais três lâminas grátis*”, “*relógio despertador, vem com cronômetro e duas pilhas grátis*” -, e, por fim, também vinculavam-se ao uso de elementos que explicitavam o tempo de garantia do produto: “*damos um ano de garantia*”, “*é seis meses de garantia*”. Desse modo, G.W.G. parece operar com um *script*⁷³ bastante conhecido, caracterizado por ações de lojas de departamento e/ou supermercados que buscam vender produtos a partir de ofertas e planos promocionais, indicando preços e vantagens relacionados à compra dos respectivos produtos.

Uma vez constatado esse *script*, torna-se possível interpretar diferentes segmentos do anúncio elaborado por G.W.G., tais como: “só hoje: som da melhor marca do Brasil: cougar digital. O som vem com cd, fita e rádio. É um som portátil e vem com controle remoto...” Ora, a construção e a interpretação desse enunciado apontando a oferta de um referido som portátil, a qual se esgotaria no próprio dia em que estava sendo anunciada não se dá somente por recursos lingüísticos explicitados no texto, mas, conforme MARCUSCHI (2001c), depende de estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos vinculados ao modelo de mundo textual presente no co(n)texto. Nesse caso, o uso do elemento dêitico “só hoje”, bem

⁷³ De acordo com FÁVERO (1995), *scripts* são planos invocados freqüentemente para especificar ações que incorporam, de forma dinâmica, seqüências estereotipadas.

como o estabelecimento de sua relação com o restante do enunciado, está vinculado ao roteiro textual que se pautava na apresentação de vendas promocionais⁷⁴.

Da mesma forma, a construção: “barbeador da melhor marca de barbeador: PHILIPS. Duas voltagens 110 e 220. Com três lâminas e mais três lâminas grátis...” é elaborada por G.W.G. a partir de um processo anafórico que não conta com antecedentes ou subseqüentes explícitos no texto. Nesse caso, contudo, as estratégias cognitivas de que esse menino dispõe estão vinculadas a conhecimentos semânticos armazenados no léxico. A introdução dos referentes *duas voltagens* e *três lâminas* está ancorada em vínculos semânticos estabelecidos com o item *barbeador*, ou seja, está inscrita nas relações parte/todo, conhecidas como relações *mereonímeas*⁷⁵.

Por isso, nessa construção, podemos verificar um tipo de anáfora indireta. De acordo com MARCUSCHI (2001c: 226), “as anáforas indiretas evidenciam essencialmente três aspectos: primeiro a não-vinculação da anáfora com a *correferencialidade*, segundo, a não vinculação da anáfora com a noção de *retomada* e, terceiro, a *introdução de referente novo*”. Desse modo, a anáfora indireta configura-se como ação remática e temática simultaneamente, uma vez que traz a informação nova e a velha produzindo, nos termos de Marcuschi, uma “tematização remática”, conforme observamos logo no início do texto de G.W.G.: “*Nossos preços estão muito bons. Temos computador com Pentium 4,...*”. Nessa seqüência, também, é possível verificar um caso de progressão referencial não direta, uma vez que G.W.G. apresenta uma nova informação relacionada ao computador, vinculando-a a uma outra informação já dada e que se refere ao preço, a partir da inexistência de um vínculo de retomada no co-texto.

Portanto, nessas seqüências estão indicados casos de construção ou ativação de referentes no processo textual-discursivo, os quais dependem de atenção cognitiva por parte de seu produtor e, também, de seu leitor. Enfatizamos que esses exemplos simples indicam seqüências com uma referenciação implícita, sendo produzidas na atividade dialógica à

⁷⁴ Conforme MARCUSCHI (2001c), tanto a anáfora como a dêixis operam no plano organizacional da memória e podem servir para ativar ou reativar aspectos que fazem parte do conhecimento dos interlocutores. Para esse autor, tal conhecimento pode estar situado no texto ou em outros pontos do universo cognitivo.

⁷⁵ Ver a esse respeito, MARCUSCHI (2001c).

medida que G.W.G. mobiliza, segundo KOCH (2003b), um vasto conjunto de conhecimentos: o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras”, o conhecimento tipológico de produções textuais e, também, o conhecimento de outros textos que permeiam a nossa cultura, envolvendo a intertextualidade.

Cabe ressaltar aqui a relevância da análise de textos durante o processo de aquisição da escrita. Desconsiderando tal análise, jamais perceberíamos as estratégias cognitivas mobilizadas por G.W.G. na construção de seus textos. Além disso, no interior de construções textuais, elaboradas e consideradas a partir do uso efetivo da linguagem, a investigação de aspectos gráficos e convencionais da escrita aponta os “erros” ortográficos como atitudes previstas - hipóteses lançadas sobre tal material lingüístico - no processo de aquisição desse objeto de conhecimento.

Conforme apresentado nos capítulos 3 e 4, sabemos que se a nossa investigação estivesse pautada em manuais que buscam classificar a dita dislexia como um distúrbio de aprendizagem da linguagem escrita, os “erros” apresentados na escrita desse menino seriam encaixados em quadros diagnósticos que corroboram a noção de distúrbio, desconsiderando as reflexões e as atividades cognitivas que G.W.G., de forma única e singular, lança sobre o objeto escrito.

Entretanto, com relação aos aspectos gráficos e convencionais - objetos que motivaram a preocupação da escola - não percebemos qualquer fato indicando manifestações patológicas nas produções de G.W.G. Chama-nos atenção o fato de esse menino ter afirmado que não sabia escrever. Sua afirmação, provavelmente vinculada à noção da escola e ratificada pela conduta médica, denuncia a imagem negativa que ele estava lançando sobre si mesmo e sobre a escrita. G.W.G. já havia incorporado o rótulo de portador de uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem por apresentar “erros” na escrita, a qual estava sendo concebida como um código a ser registrado, ou seja, um conjunto de sinais inertes independentes da manipulação do aprendiz.

Em direção contrária, tomando a linguagem, nos termos de FRANCHI (1992), como atividade constitutiva de recursos expressivos próprios de uma língua natural, entendemos

esses “erros” como resultantes do próprio trabalho de manipulação e, em última análise, de constituição da escrita. Assim, a investigação dos textos apresentados, mostra que G.W.G. se utiliza de letra cursiva, preocupando-se com o uso de maiúsculas e minúsculas e, também, com o uso de sinais de pontuação. Há um único caso, nos textos, em que verificamos hipossegmentação: “porterceiro” para *por terceiro*. Fato que, conforme já discutido, é comum no processo de construção do objeto escrito.

Ainda, quanto à ortografia, é possível perceber que esse menino escreve, “mões” ao invés de *mãos* e “onte” para *ontem* indicando algumas dúvidas ou instabilidades na escrita desses poucos vocábulos. De acordo com ABAURRE (1987; 1996) e CAGLIARI (1989; 1998), só para citar alguns autores, já apresentados no item 2.4, essas “inadequações” ortográficas devem ser interpretadas como fatos absolutamente previsíveis que acompanham o processo de aquisição da escrita.

A construção do vocábulo “mões” indica que, embora G.W.G. reconheça aí uma nasalização, ele não domina a forma de sua representação, nesse contexto. Diferentemente do que ocorre na escrita de “onte”, a qual não apresenta marca de nasalização no final da palavra, denotando desatenção ou instabilidade quanto ao uso dessa marca. De acordo com ABAURRE (1987), a exigência ortográfica de representação da qualidade nasal de uma vogal em final de sílaba pelas letras m ou n, é um dos aspectos de nossa escrita que o aprendiz demora mais a dominar.

Nessa mesma direção, as trocas, as adições e as omissões de letras apresentadas por G.W.G. como, por exemplo, na escrita das palavras: “compri” para *compre*, “descoração” para *decoração* e “fecha” ao invés de *flecha*, são fatos que acompanham o processo de construção da escrita, refletindo exatamente, nos termos de GERALDI (1995), o sujeito aprendiz e suas ações lingüísticas. O vocábulo “compri” provavelmente foi construído dessa forma porque G.W.G. pauta-se na oralidade. Da mesma forma, “descoração” e “fecha” revelam que esse aprendiz ainda não domina totalmente o engendramento das letras, mas de forma alguma indicam sintomas patológicos.

Por fim, no que diz respeito ao traçado da escrita de G.W.G., percebemos em alguns pontos dos seus textos marcas de refacção deixadas por ele em relação ao uso de letras em

determinadas palavras como, por exemplo, no interior da primeira sequência textual apresentada, mais especificamente na escrita da palavra “corpo”, em que a letra r aparece sobreposta em relação às demais. Ainda, nessa sequência, é possível verificar alguns rabiscos deixados por esse menino sobre letras já grafadas, como acontece nos contextos “O nome é Força” e “quando você erra coloque a letra em cima...”. Do mesmo modo, no segundo texto apresentado, verificamos que, ao escrever a palavra “descansar”, G.W.G. usa a letra s e depois, sobre a mesma, introduz g, indicando operações de reelaboração sobre o objeto escrito. De acordo com MAYRINK-SABINSON (1997a), essas marcas de reelaboração deixadas pelo aprendiz apontam para a disponibilidade que ele tem em trabalhar e manipular a escrita.

Uma semana após a construção do último texto apresentado, a mãe de G.W.G. informou a terapeuta A.E.⁷⁶ que, pelo fato de ter conseguido vaga em um centro psicopedagógico próximo a sua casa e recomendado pelo neuropediatra, esse menino interromperia o trabalho que estava sendo realizado. Por isso, perdemos o contato com G.W.G. De qualquer forma, enfatizamos que os dados da escrita desse menino indicam que ele está, em pleno processo de construção, manipulando a escrita como um objeto de conhecimento.

Esse fato pôde ser evidenciado à medida que consideramos a escrita de G.W.G. a partir de seus aspectos textuais e gráficos. De um ponto de vista textual, pudemos verificar que esse menino dispôs de diferentes estratégias na produção de seus textos. Resumidamente, podemos afirmar que ele se valeu de atividades de referenciação explícitas e implícitas contando com a utilização de elipses, de nominalizações, de pronominalizações; fez uso de recorrência de termos garantindo um efeito de intensificação aos seus textos, de acordo com os seus propósitos; também lançou mão de operadores temporais e de outros articuladores discursivos dando progressão sequencial às suas produções. Assim, enquanto produtor/planejador G.W.G., em função de atividades dialógicas, organizou seus textos orientando o seu interlocutor, por meio de marcas textuais, viabilizando a construção de um(ns) sentido(s).

⁷⁶ G.W.G. e a terapeuta A.E. encontraram-se semanalmente entre os meses de abril e julho de 2002, totalizando dez encontros de aproximadamente quarenta e cinco minutos cada.

Com relação aos aspectos gráficos, conforme já apontado, todos os “erros” e refacções apresentados por G.W.G. são lingüisticamente justificados e tomados, nos termos de GUINZBURG (1989), como indícios, pistas, sinais da concretização da aquisição da escrita mediante um trajeto único e particular percorrido por esse menino. Tomando, por um lado, as possibilidades que G.W.G. mostrou para a produção de textos e, por outro, as suas “inadequações” ortográficas como hipóteses que fazem parte do processo de construção da escrita, discordamos da visão da escola e do médico que aponta esse menino como portador de um distúrbio relacionado à linguagem escrita. Em posição contrária, distanciando-nos de uma noção envolvida com a medida padronizada do reconhecimento e reprodução de sílabas, palavras e frases isoladas de um contexto, antes de tomarmos dados da escrita de G.W.G. como sintomas de um distúrbio, entendemos tais dados como indícios da relação singular que esse menino está estabelecendo com a escrita.

5.1.2 O Caso G.A.

G.A. é um menino nascido em 09/10/92 e indicado para atendimento clínico fonoaudiológico por apresentar, conforme posicionamento da escola, dificuldades na aprendizagem da língua escrita. Ele foi acompanhado pela terapeuta K., a qual, a partir de entrevista realizada, em 28/03/2002, com a mãe da criança, passou-nos informações relevantes sobre o caso.

Com relação ao contexto familiar, G.A. reside com o pai, que é vendedor; a mãe, que trabalha como doméstica; com um irmão, quatro anos mais novo; com a avó materna e, também, com uma tia. De acordo com o relato da mãe, o convívio familiar é bom. Porém, ela afirmou que qualquer questão relacionada aos filhos está sob a sua responsabilidade, pois “o pai trabalha muito e não tem tempo pra família”. Sobre a criança em questão, a mãe comentou que ele é um menino preguiçoso e acomodado, mas tranquilo “... que tem sempre medo de errar e ser cobrado”. Quanto às experiências da família com a escrita, a mesma tem costume de ler jornais e revistas.

No que se refere à escola, G.A., na época do relato da mãe, estava cursando a 4ª série, aos dez anos de idade, em uma escola municipal próxima da sua casa. Segundo a mãe, quando ele estava no 2º ano, a escola a chamou para informar-lhe que seu filho tinha dificuldades de leitura e escrita, apresentando leitura pausada e diversas trocas na escrita. Em função dessa queixa, ele se submeteu, por aproximadamente nove meses, a um acompanhamento fonoaudiológico. Porém, desistiu de tal atendimento, pois, além de não apresentar melhoras, conforme a mãe, ele não gostou da experiência porque fazia tarefas de leitura e de repetição de palavras compostas exatamente pelas letras que tinha dúvidas para usar.

Após a entrevista feita com a mãe da criança, a fonoaudióloga K. passou a atender G.A. semanalmente. Durante esses atendimentos, distanciados de treinos mecanizados, ambos desenvolveram várias atividades que privilegiam a escrita em situação de interação. Assim, elaboraram diálogos compartilhados, escreveram bilhetes e histórias inventadas em conjunto.

Para nossa análise e discussão, apresentamos produções escritas por G.A., cujas situações de produção estão explicitadas abaixo.

08/04/02

El fui até o barque encantado da Loba Mau
Chegando lá, encontrei uma lala casa onde moravam muitos
seres esquisitos e tema de cara com a loba lá e nos fagina e
famos num pinquedo estranho e eu fiquei enjoado. Fiquei tão
enjoado que tive que parar por alguns minutos. Quando
me senti melhor, corri, corri e entrei dentro de uma caverna.
Estava muito escuro e fiquei com medo. api um batom e
bom fiz uma grante luz. Esta luz era tão forte, que não
consequia enxergar. *

E fiquei sege e badia a cabeça na parede Desmaiei! Quando
acordei, um senhor bem velhinho estava ao meu lado e dise
araralato e vireu um mastro de um olho. Sai da caverna
e acabei voltando para o parque encantado. Dei de cara
com um pequeno ser que parecia um duende.

E ele era um majiga e me ajudou a voltar para casa.
Quando voltei, fui correndo contar esta história para meu
melhor amigo. Ganhei toda a vifera Mai ou menos felizes
para sempre.

Femv



Essa produção foi elaborada a partir de uma sugestão feita pelo próprio G.A. Segundo a terapeuta K., conversando sobre a escrita e suas funções, esse menino afirmou que queria “fazer” uma história, mas que tinha medo de escrever, pois apresentava “erros” na escrita. Levando em consideração essa afirmação, a terapeuta sugeriu a construção de uma história em conjunto e G.A. aceitou a sugestão. Portanto, a sequência acima retrata uma criação compartilhada, cujas partes grafadas a caneta azul representam a escrita da terapeuta e aquelas que estão a lápis manifestam a escrita de G.A. Cabe comentar que, segundo a terapeuta K., esse menino não fez pergunta alguma ao escrever. Ele lia com atenção as construções de K. e, dando sequência a elas produzia os seus enunciados.

Dessa forma, ambos elaboraram uma narrativa iniciada por G.A. que assume, na primeira pessoa, a posição de narrador/personagem e propõe, logo de saída, um enredo de ficção na medida em que abre o texto se dispondo a escrever sobre um *parque encantado do lobo mau*. Feita a introdução, ambos parecem se divertir desenvolvendo o tema proposto e escrevendo, aparentemente, sem um planejamento prévio. Eles introduzem personagens - *o lobo mau, um senhor velhinho, um monstro de um olho, um duende e o melhor amigo do(s) narrador(es)* -; definem e redefinem os espaços nos quais se passam as ações narradas - *o parque encantado, uma caverna e a casa do(s) narrador(es)* -; sequencializam os acontecimentos que se desenrolam no tempo passado e, finalmente, G.A. toma a iniciativa de propor um desfecho para a história.

Segundo LABOV e WALETZKY (1967), uma sequência narrativa é composta por cinco seções principais, as quais podem ser reconhecidas na história criada por G.A. e a terapeuta K. Para esses autores, a narrativa se inicia pela seção-exposição, em que a história começa com a apresentação de uma situação equilibrada: “*Eu fui ao parque encantado do lobo mau*”.

Na sequência, a história desenvolve a seção-complicação que compreende a introdução de eventos perturbadores e desencadeadores de tensão: “[...] *e demos de cara com o lobo lá e nós fugimos e fomos num brinquedo estranho e eu fiquei enjoado*”. Depois, na seção das ações, são apresentados acontecimentos que decorrem da perturbação introduzida na seção anterior: “*Fiquei tão enjoado que tive que parar por alguns minutos. Quando me senti*

melhor corri ... e entrei dentro de uma caverna. Estava escuro e fiquei com medo... achei um botão e fiz uma grande luz...dei de cara com um com um pequeno ser... ”.

Na seção-resolução são apresentados acontecimentos que tendem a reduzir o estado de tensão: “*e ele era um mágico e me ajudou a voltar para casa. Quando voltei, fui contar esta história para o meu melhor amigo*”; e na seção final, um novo estado de equilíbrio é alcançado por essa resolução: “*Contei tudo e vivemos mais ou menos felizes para sempre*”.

Nessa construção conjunta, G.A. mostra que pode organizar uma narrativa, criando a ficção por meio da linguagem escrita: ele estabelece dependência temporal entre os eventos narrados, usa verbos de ação para estabelecer tal dependência e, também, emprega o tempo perfeito, satisfazendo os critérios lingüísticos que, conforme apontado por PERRONI (1992), identificam um texto narrativo. E, para concluir, tomando o intertexto como pano de fundo, ou seja, valendo-se do conhecimento que tem acerca de outros textos, em um procedimento de colagem, recorta um operador que marca a finalização de uma dada estrutura narrativa - *vivemos mais ou menos felizes para sempre* - e cola na sua história de ficção, dando-lhe um desfecho.

Ainda com relação à produção desse texto, é possível afirmar que os fatos narrados relacionam-se entre si em função de suas características verossímeis. Além disso, essa produção apresenta, nos termos de KOCH (2003b), seqüenciação estabelecida por meio de reiteração de itens lexicais - “*eu fiquei enjoado...fiquei tão enjoado...*” “*corri...corri...*” -; da recorrência de tempos verbais no passado - *fui, encontrei, fiquei, achei, acordei, voltei* - e, também, pelo uso de vários articuladores textuais. Dentre eles, ressaltamos a utilização dos seqüencializadores *e* e *quando* - *e demos de cara com o Lobo...e fomos num brinquedo...e eu fiquei enjoado ele..., quando eu voltei*; dos marcadores espaciais - *fui até o parque...demos de cara com o Lobo lá*; dos pronomes nominais e de artigos indefinidos com valor anafórico - *dei de cara com um pequeno ser que parecia um duende... e ele era um mágico* -, entre outros.

Quanto aos aspectos gráficos e convencionais da escrita, podemos perceber que G.A. escreve com letra cursiva, fazendo uso de maiúsculas e minúsculas, mas parece dar pouca importância às marcas de pontuação. No que se refere à segmentação, apresenta uma única

“inadequação” relacionada à juntura de “oumenos” para *ou menos*, fato que, já discutido no capítulo 2, pode ser explicado em função de a criança representar, na escrita, unidades rítmico-entoacionais da fala.

Embora esse menino demonstre já ter entendido que o nosso sistema de escrita é alfabético, fazendo relação fonema/grafema, parece não ter dominado algumas (poucas) exigências ortográficas. Em determinadas situações, ele não representa a qualidade nasal da vogal em final de sílaba ou a representa sem levar em conta a convenção, como, por exemplo, ao escrever “mostro” ao invés de *monstro* e “botam” para *botão*. Todavia, conforme já comentado, ABAURRE (1987), baseada em dados da produção escrita de crianças brasileiras de diferentes regiões e classes sociais, afirma que esse é um dos critérios da nossa escrita que o aprendiz mais custa a apreender.

Além disso, G.A. escreve “dise” para *disse* e “sego” para *cego*, em função da nossa ortografia que se vale, arbitrariamente, de diferentes letras para representar o mesmo som, gerando dúvidas durante o processo de apropriação da escrita. Da mesma forma, essa explicação cabe para o uso indiscriminado que G.A. faz das letras *l* e *u*, representadas nos vocábulos “el” para *eu* e “voutar” para *voltar*. Afinal, a questão de saber quando grafar uma ou outra depende de uma opção arbitrária.

G.A. também usa, assistematicamente, as letras *b*, *d*, *g* no lugar de *p*, *t*, *c* e vice-versa, grafando, em algumas situações, o grafema *f* e *j* no lugar da letra *v* e do dígrafo *ch*, respectivamente. Portanto, ele nos indica que está escrevendo algumas palavras em função da transcrição fonética. Segundo CAGLIARI (1998), esses usos “equivocados” são percebidos apenas na representação de consoantes fricativas e oclusivas, em virtude de estarem dispostas em pares mínimos diferenciados por um único traço distintivo que é a sonoridade. Para o referido autor, esse tipo de “equivoco” é comum no processo de aquisição do objeto escrito e, ao manipular tal objeto, o aprendiz aprende a respeitar a ortografia diferenciando-a da transcrição fonética.

A questão da manipulação da escrita, inclusive, parece ficar clara na reescrita de G.A. Depois de escrever a sua história de ficção, esse menino, segundo relato da terapeuta K., expressou o desejo de produzir um livro para recontar sua narrativa. Ele releu seu texto,

sublinhou⁷⁷ as palavras que, na sua opinião, precisavam ser reescritas e organizou a mesma narrativa, em forma de livro, conforme apresentamos a seguir:

A capa



⁷⁷ No próprio texto apresentado anteriormente, é possível verificar os vocábulos sublinhados a lápis por G.A.

Página 1

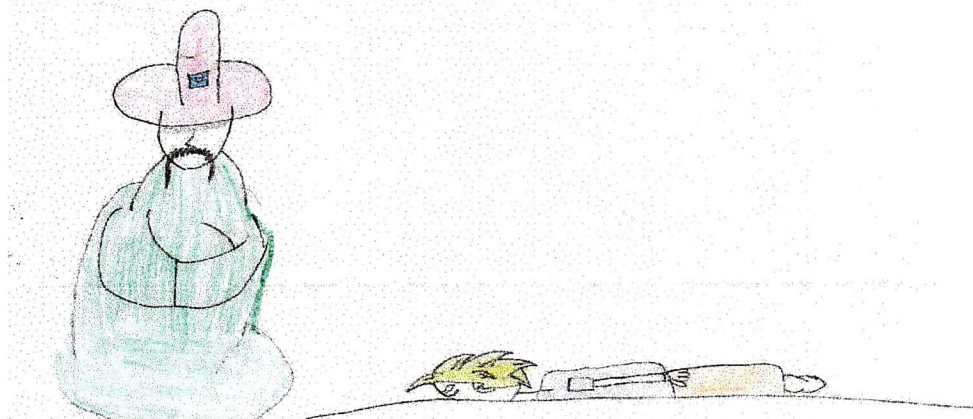
Eu fui até o Parque encantado da Lagoa Mau.
 Chegando lá encontrei uma bela casa onde moravam muito
 seres esquisitos e demoi de cara com a labia e nos pedi-
 mos a fama. Num brinquedo estranho e eu fiquei enjoado
 fiquei tão enjoado que tive que parar por alguns minutos.
 Quando me senti melhor, caí e entrei dentro de uma caverna.
 No Estara muito escuro e com medo achei um botão e bati
 fez uma grande luz. Esta luz era tão forte que não con-
 gela enxergar.



22/04/2002.

Página 2

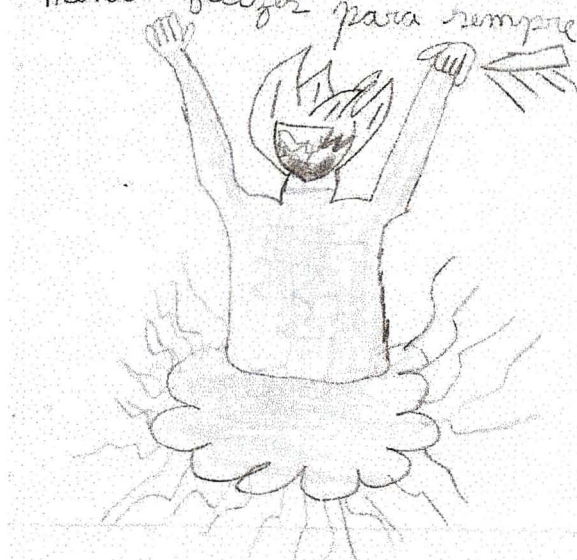
Eu fiquei cego e bati a cabeça na parede. Desmaiei! Quan-
 do acordei, um senhor bem velhinho estava ao meu lado
 e disse acurava-me e olhou um relógio de um olho da
 caverna e acabei voltando para o parque encantado.
 Dei de cara com um pequeno ser que parecia um duende.



29/04/2002.

Página 3

29/04/02
 E ele era um magico e me ajudou a voltar para casa.
 Quando voltei fui correndo contar esta historia para
 meu melhor amigo contei tudo e vivemos mais ou
 menos felizes para sempre.



29/04/2002.

A orelha do livro

Guilherme

sou um estudante da
 Escola M.

gosto muito de desenhar e
 fiz as estórias junto com a
 Kyrlian e fiz todos os
 desenhos

08/05/2002.

Antes de passarmos para a análise dessa reescrita, convém comentar que levando em conta o desejo expresso por G.A. de organizar um livro, a terapeuta K. passou a ler e a manusear com ele vários livros infantis. Dessa forma, além de tomar um maior cuidado com a convenção, G.A. foi capaz de perceber diferentes detalhes que são considerados na sua

reescrita: a necessidade de fazer uma capa para o livro com o título da história, a distribuição da narrativa em diferentes páginas ilustradas com desenhos, a possibilidade de escrever sobre os dados pessoais do escritor, na orelha do livro, conforme apresentado no último quadro acima.

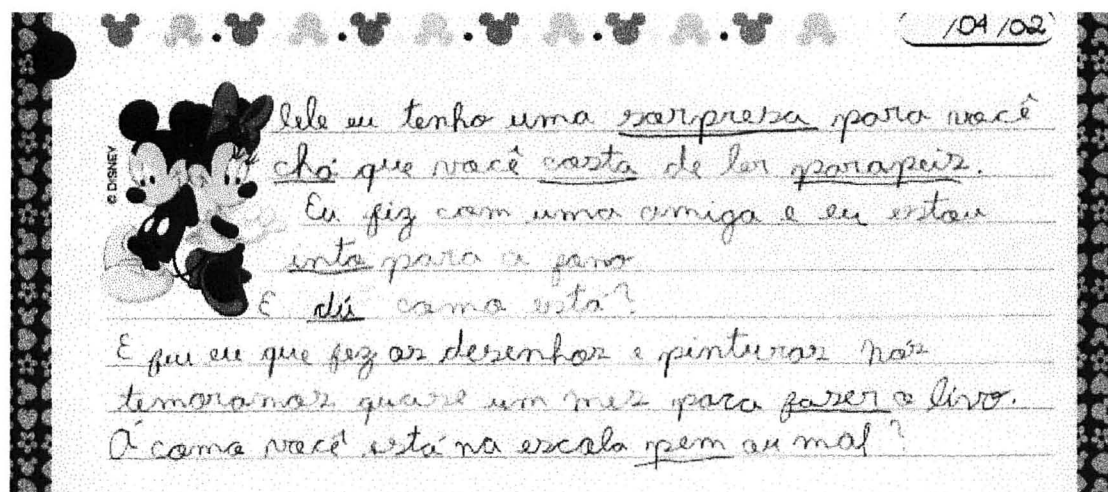
Começando pelo título, não podemos deixar de chamar atenção para a escolha do mesmo - As aventura de Guirlian -, coerente com o tema desenvolvido, bem como com a autoria conjunta, representada pela fusão dos nomes de seus dois autores: o início de Guilherme e o final de Kyrlian. Da mesma forma, os desenhos feitos por G.A. apresentam-se em uma relação harmônica com o texto. No que se refere aos dados pessoais do escritor do livro, G.A. escreve o seu nome e sobrenome⁷⁸ confirmando definitivamente a autoria do mesmo, relata que é um estudante de uma determinada escola⁷⁹, comenta sobre o seu gosto pelo desenho e, também, sobre o fato de ter produzido as suas histórias em conjunto com a Kyrlian, no caso uma co-autora.

Comparando as duas versões dessa narrativa, em um primeiro momento, organizada despretensiosamente sem considerar alguns cuidados com a ortografia e, depois, em sua versão final apresentada sob a forma de livro -, é possível perceber a reelaboração da escrita de G.A. em um processo que indica a sua disponibilidade para o trabalho com a escrita. De uma forma geral, nesse trabalho, ele passou a dar maior atenção às regras e convenções sociais da modalidade escrita da linguagem e, a partir de discussões feitas com a terapeuta K., ele reescreveu seguindo a convenção. Tanto que as “inadequações” apresentadas na primeira versão - uso indevido de letras, juntura vocabular, não representação de marcas de nasalização, apoio na transcrição fonética -, foram todas, em função da atividade de G.A. com a escrita, revistas e reestruturadas na organização do livro.

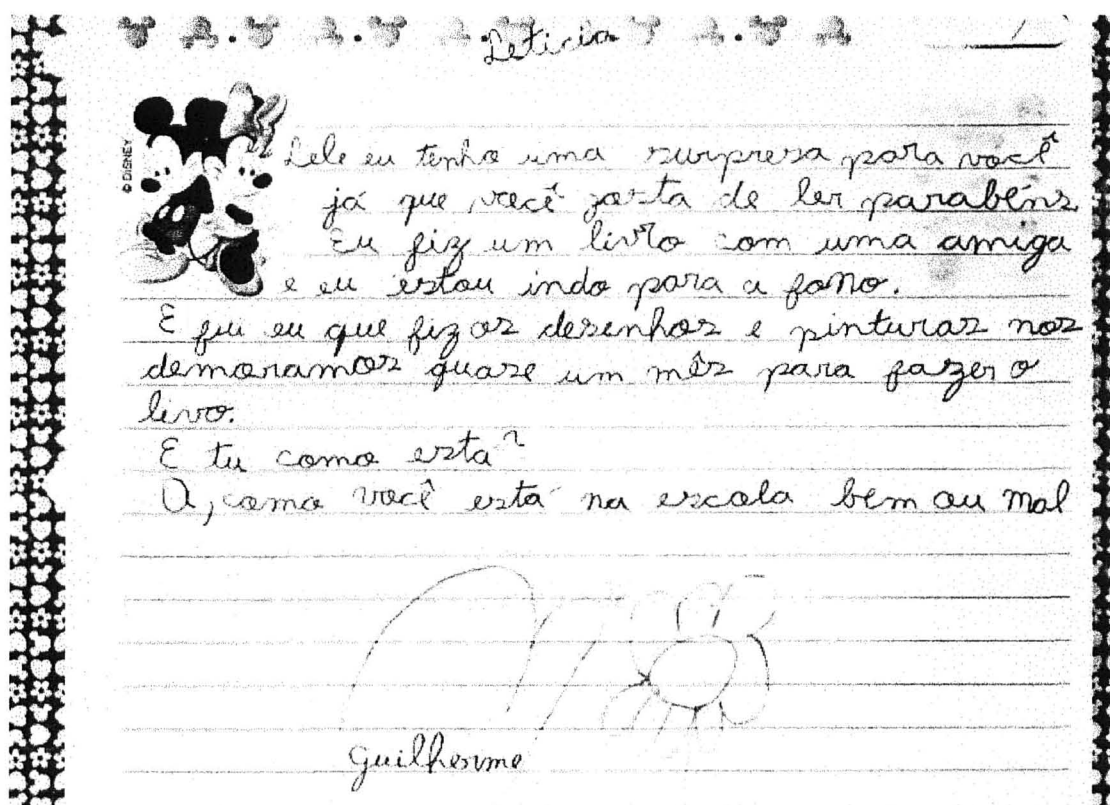
A propósito da atividade de G.A. com a linguagem escrita, chama-nos atenção à sua disposição para escrever e reescrever suas seqüências textuais. A seguir, apresentamos duas versões de um outro texto produzido por ele:

⁷⁸ O sobrenome, colocado no texto, foi excluído para preservar a identidade da criança.

⁷⁹ O nome da escola - escrito no texto por G.A. - foi apagado por questões éticas.



29/04/2002.



06/05/2002.

Essa produção, em primeira e segunda versão, diferente do gênero textual analisado anteriormente, configura-se como uma carta, a qual tem, basicamente, intenção de anunciar uma surpresa - a confecção do "livro" anteriormente elaborado por G.A. - para uma leitora

bem definida. Inicialmente, ele nomeia sua leitora - a Lele - para, logo em seguida, contar-lhe que havia confeccionado tal livro em conjunto com uma amiga. Percebendo que, na primeira versão de sua carta, não estava esclarecida a surpresa a ser anunciada, G.A., ao reescrevê-la, explicita: *“eu fiz um livro”*. De qualquer forma, é possível afirmar que a informação sobre a elaboração de tal livro, na segunda versão da carta, foi feita a partir de uma estratégia referencial que relaciona seqüências do texto, uma vez que toda a sentença - “Eu fiz um livro com uma amiga” - está vinculada à expressão “surpresa” anunciada no início do bilhete. Assim, por meio de uma relação anafórica G.A. dá tessitura à sua produção textual, integrando as suas partes em um todo significativo.

Além disso, levando em conta o contexto de produção, esse menino esclarece para sua leitora que fez os desenhos do referido livro e, ainda, utilizando-se de operadores discursivos temporais, ele anuncia o tempo que levou para confeccioná-lo: *“quase um mês”*. Parece que para dar continuidade à sua carta, G.A. apresenta uma mudança tópica na medida em que foca a atenção em uma intenção secundária: fazer perguntas para a sua interlocutora/leitora - *“e tu como está?”*; *“como você está na escola?”* -, as quais a envolviam diretamente. Portanto, de um ponto de vista textual, a carta elaborada por G.A., mostra-se perfeitamente organizada e capaz de ser interpretada.

Essa análise dos textos de G.A. nos leva a ressaltar a necessidade de considerarmos a produção textual dos sujeitos aprendizes da escrita e não simplesmente aspectos gráficos e convencionais distanciados da atividade dialógica. A narrativa e a carta produzidas por G.A., por exemplo, nos permitem afirmar que, ao construir, por meio da escrita, seqüências lingüísticas significativas, o sujeito aprendiz não tem um problema de linguagem que justifique a existência de uma suposta dificuldade na escrita ou dislexia. Neste ponto, reafirmamos que toda e qualquer análise da escrita deve embasar-se em condições de uso efetivo, garantindo a possibilidade de construção de sentido(s). Afinal, a linguagem não se constitui por um código abstrato de estruturas lingüísticas já totalmente prontas, tampouco pela produção monológica isolada da palavra do outro, ou por mero ato psicofisiológico, mas, de acordo com BAKHTIN(1992b), pela interação verbal que se realiza nos processos enunciativos.

Para enfatizarmos o equívoco que permeia o rótulo de dislexia, salientando a capacidade de G.A. para construir textos a partir de estratégias que lhes garantam organização e sentido, apresentamos, na sequência, mais uma de suas produções:

Guigo estava triste e desidera manter um balão
 para fugir de casa ele mantou e fugiu.
 Mas o balão estava quanto ele estava
 longe de casa ele foi para numo floresta
 depois dele antar ele carreu um berasco de 2
 metros e achou um aro gramite do tamanho de uma
 bola de basquete. Abaix um mes na floresta o
 aro chocou e ssaiu um dinossaurio e vira um amigo
 do Guigo. Guigo e suingle brarão amigos e aprontaram
 bastante na floresta até que um dia a mãe do
 Guigo bem triste foi procurar Guigo. ele gostava
 de florista e foi parla que ela foi quanto ela
emgum tau Guigo ela falou. - oi Guigo famos
para cara para noes prumcar se o suingle
poder in junto e eu de vou
 - quem é suingle o seu magaga não é ele
 - aque é isso o meu dinossaurio o noes cara é
grande depo ele in não pur faper - sim sim
tabom.

23/09/2002.

Antes de passarmos para a análise propriamente dita, convém esclarecer que esse texto foi produzido em função de uma sugestão do próprio G.A. De acordo com a terapeuta que o atendia, desde a primeira produção conjunta na qual ambos escreveram a narrativa que resultou no livro intitulado “As aventuras de Guirlian”, esse menino passou a afirmar que

gostaria de ser escritor. Assim, se propôs a produzir outra história, cuja primeira versão, apresentada acima, foi reescrita e depois transformada em outro livro.

Nessa versão, é possível perceber claramente a estrutura de uma narrativa de ficção com uso de verbos no tempo passado, apresentação de personagens no decorrer do discurso, o qual, apesar de não dispor de recursos lingüísticos cristalizados, próprios de histórias ficcionais - “era uma vez”, “daí, depois”, “acabou a história...morreu a vitória” - se desenvolveu, de forma inusitada, a partir de abertura, complicação e desfecho.

Para destacarmos estratégias usadas por G.A., na construção dessa narrativa, enfocamos duas cadeias anafóricas - uma para o referente “Guigo” e outra para o referente “ovo” -, as quais, com o objetivo de facilitar o trabalho do leitor, estão respectivamente sublinhadas e negritadas abaixo:

“Guigo estava triste e ø decidiu montar um balão para ø fugir de casa. Ele montou e ø fugiu. Mas o balão estourou quando ele estava longe de casa. Ele foi parar numa floresta, depois de ele andar, ele cavou um buraco de 2 metros e ø achou um *ovo* grande do tamanho de uma bola de basquete. Após um mês na floresta *o ovo* chocou e saiu *um dinossauro* e virou *amigo de Guigo*. Guigo e *Swingue* viraram amigos e aprontaram bastante na floresta. Até que um dia a mãe de Guigo, bem triste, foi procurar Guigo. Ele gostava de floresta e foi para lá que ela foi. Quando ela encontrou Guigo, ela falou: - oi Guigo vamos para casa para nós brincar; - eu só vou se *o Swingue* puder ir junto; - quem é *o Swingue*, o seu macaco?; - não, é *ele*; - o que é isso?; - o *meu dinossauro*, a nossa casa é grande, deixa *ele* ir mãe, por favor; - sim, sim, está bom”.

Após a introdução do personagem Guigo - protagonista da história -, G.A. garantiu seqüenciação ao seu texto fazendo retomadas explícitas desse referente, por meio de repetição do referido protagonista Guigo, pelo uso do pronome ele e, também, pelo uso de elipses ø. Paralelamente a isso, no que diz respeito à relação anafórica que se desenvolve após a introdução do referente “um ovo”, G.A., além de se valer de retomada explícita de antecedente por recorrência do item lexical *o ovo*, também trabalha a remissão, recategorizando o referente por: *um dinossauro*, *amigo de Guigo*, *Swingue* e *meu dinossauro*, viabilizando a progressão referencial. Feito isso, ele volta a fazer retomadas de antecedentes por repetição do nome *Swingue* e por meio do pronome *ele*.

Assim, é possível afirmar que G.A., nesse texto, desenvolve duas seqüências tópicas: uma representada pela cadeia relacionada ao personagem “Guigo” e outra que se origina do referente “ovo”. Entendendo que os referentes têm seus significados construídos no discurso, vale ressaltar que o que mantém os dois tópicos em andamento, relacionando-os, são as estratégias anafóricas construídas por G.A. no momento em que ele se constitui como locutor/autor e, portanto, responsável pela produção/interpretação de sua narrativa.

Além dessas estratégias, que garantem progressão referencial e progressão tópica ao seu texto, chama-nos atenção os mecanismos enunciativos dos quais esse menino lança mão: ele parece gerenciar, com tranquilidade, as vozes de personagens que compõem sua narrativa, a partir da inserção de discursos diretos, sem que isso traga dificuldades para a compreensão da mesma. De acordo com BRONCKART (1999), vozes de personagens precedem de seres humanos - no caso, Guigo e sua mãe - implicados como agentes, nas ações que constituem o conteúdo temático de um segmento do texto.

Ainda sobre a escrita desse texto, é possível perceber que G.A. apresenta dúvidas quanto ao uso de consoantes surdas e sonoras e, também, das letras m/n. Além disso, no que se refere à pontuação, ele mostra, em alguns momentos, que lhe falta o domínio de alguns critérios. Com relação a esses aspectos gráficos e convencionais, cabe salientar que as instabilidades e “erros” apresentados, tomados inadvertidamente como sintomas disléxicos pela literatura que aborda e classifica o que tem sido chamado de dislexia, foram analisados por diversos lingüistas - Abaurre, Mayrink-Sabinson, Fiad, Cagliari, entre outros -, que, em direção oposta à noção de um distúrbio, explicam tais fatos como próprios do processo de aprendizagem da escrita.

Após ter concluído a elaboração de sua narrativa, G.A., em conjunto com K., passou a grifar todas as palavras que, na sua opinião, precisavam ser reescritas, conforme é possível verificar no próprio texto apresentado anteriormente. Feito isso, G.A. reescreve sua produção:

Guigo estava triste e decidiu montar um balão
 Para fugir de casa. Ele montou e fugiu
 mas o balão estorou quando ele estava longe de
 casa. Ele foi parar numa floresta depois dele andar,
 ele carrou um buraco de 2 metros e achou um ovo
 grande da tamanho de uma bola de basquete.
 Após um mês na floresta o ovo chocou e saiu
 um dinossauro. E virou amigo do Guigo.
 Guigo e o ruingue viraram amigos e aproveitaram
 bastante na floresta. Até que um dia mãe de
 Guigo bem triste foi procurar por ele. Ele gestou
 de floresta e foi para lá que ela foi. Quando
 encontrou Guigo, ela falou:
 - Oi Guigo, vamos para casa para nós
 brincar.
 - Eu só vou se o ruingue poder ir junto.
 - Quem é ruingue? O seu macaco?
 - Não. É ele.
 - O que é isso?
 - É o meu dinossauro e a nossa coisa é grande.
 - Deixa ele ir mãe por favor.
 - Sim, tá bom.

25/09/2003.

Vale ressaltar, nessa segunda versão, a preocupação de G.A. com a correção ortográfica. Aliás, assim como foi possível verificar nas outras reescritas desse menino, a maior parte de suas reelaborações estiveram vinculadas aos aspectos gráficos da escrita. Praticamente todo o seu trabalho de refacção foi diretamente voltado a tais aspectos. De acordo com ABAURRE (1997b), esse tipo de preocupação da criança pode estar vinculado ao posicionamento da escola que, envolvida com um modelo de escrita supostamente estático, para o bem do qual “erros” devem ser prontamente corrigidos, leva o aprendiz a se ocupar das questões gráficas e não das textuais.

Provavelmente, por pautar-se nesse modelo é que a escola de G.A. o coloca na posição de um aluno que apresenta uma dificuldade de leitura e escrita. Nessa mesma direção, a

fonoaudióloga - que já havia atendido esse menino -, provavelmente, pautada em manuais envolvidos com a classificação do que tem sido chamado de dislexia endossou a posição da escola. Afinal, todos os “erros” apresentados por G.A. na produção de seus textos são, nesses manuais, apontados como sinais de dislexia.

Porém, tendo em vista uma análise de linguagem ancorada em uma concepção sociointeracional e discursiva, não concordamos com a visão da escola, tampouco com a confirmação da fonoaudióloga que havia atendido esse menino quando ele cursava a 2ª série. Em situação contrária, nos afastamos de propostas classificatórias apresentadas em manuais que, desconsiderando o aprendiz como sujeito do processo de aquisição da escrita, propõem “erros” e “desvios” como efeitos patológicos.

Entendendo que aprender a escrever significa escolher possibilidades, tomar diferentes decisões e, conforme apontado no capítulo 2, em última análise, cometer muitos “erros”, é possível afirmar que, no interior do texto, G.A. está operando, de forma única e singular, com a linguagem como um objeto de conhecimento, em uma atividade que evidencia o quanto ele já conhece sobre o funcionamento da escrita em seu uso efetivo. Em um primeiro momento, essa criança comentou sobre o medo que tinha de errar, mas, na medida em que pôde contar com um outro para orientar seu trabalho com a escrita, mostrou que sabe jogar o jogo da linguagem. Escreveu narrativas e cartas em função de uma série de estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais, as quais, segundo KOCH (2002), consistem em hipóteses sobre a estrutura e o significado de um texto.

Esse outro, que no caso é a terapeuta K., distante de uma visão patologizante e afastada de uma noção de língua como um código a ser registrado pela criança, pôs-se a trabalhar *com* e *sobre* a linguagem em conjunto com G.A.⁸⁰. E, assim, sem ocupar a posição de disléxico ou portador de um distúrbio ou dificuldade de leitura e escrita, esse menino mostrou grande disposição para o trabalho com essa realidade lingüística. Finalizando a análise desse caso, convém esclarecer que G.A. foi, ao final de 2002, aprovado para cursar a 5ª série e

⁸⁰ Ambos os interlocutores - G.A. e a terapeuta K. - encontraram-se duas vezes por semana entre os meses de abril e novembro de 2002, totalizando aproximadamente cinquenta encontros de quarenta e cinco minutos cada.

juntamente com K. produziu três livros, cartas, pequenas narrativas, relatos de experiência, entre outros materiais escritos.

5.1.3 O Caso L.H.M.

L.H.M. é um menino nascido em 30/04/93 que foi encaminhado para avaliação clínica, em agosto de 2000, pela orientadora da escola por ele freqüentada, aos sete anos e sete meses de idade, quando cursava a 1ª série do ensino fundamental. Tal encaminhamento foi feito acompanhado da seguinte queixa escolar: “dificuldade de aprendizagem, principalmente em língua portuguesa”. Em função dessa queixa, a família - preocupada com a reclamação da escola - procurou um centro de atendimento psicopedagógico⁸¹, no qual a criança, entre os meses de agosto e dezembro de 2000, foi avaliada por uma psicóloga que apresentou como parecer diagnóstico:

[...]Seu nível mental está adequado para idade. Apresenta dificuldades na área motora. [...] Sua capacidade de leitura e escrita está ainda abaixo do seu potencial. Suspeita-se que essas dificuldades apresentadas por Luis podem estar relacionadas a problemas de ordem emocional e na parte motora. (Parte do Relatório Psicopedagógico, elaborado em 12/12/2000).

Além disso, segundo a psicóloga responsável pela avaliação, L.H.M. apresentava problemas relacionados a conceitos temporais, espaciais e de esquema corporal, dificuldades referentes à lateralidade, bem como falta de habilidade manual. No que se refere à escrita, afirmou que L.H.M. conseguia fazer cópias com letras de forma e cursiva e, ao ser submetido a um ditado, demonstrou que não sabia fazer correspondência entre sons e letras. Por outro lado, o relatório elaborado por tal psicóloga informou que a criança obteve ótimos resultados ao ser submetida a um teste de inteligência, especialmente, na área verbal, mostrando boa memória, atenção e concentração. Ainda sobre esse relatório, cabe comentar que o mesmo apresentou uma lista com sugestões de atividades pedagógicas e clínicas a serem trabalhadas com L.H.M., composta de vinte e um aspectos, dentre os quais: exercícios de relaxamento, coordenação motora, identificação de formas geométricas, orientação espaço-temporal, independência, autonomia, entre outros. Desses vinte e um aspectos, somente dois referiram-

⁸¹ Esse centro está situado na cidade de Curitiba e, por ser uma entidade filantrópica - vinculado a uma Instituição de Ensino Superior -, atende a população de baixa renda.

se, genericamente, à escrita: um deles sugeria que era preciso “reiniciar o processo de alfabetização” e o outro dizia ser necessário “fixar todos os conteúdos acadêmicos que ainda não domina”.

Dessa forma, a suposição da escola que apostava na possibilidade de L.H.M. apresentar dificuldades de aprendizagem foi confirmada pela avaliação clínica. Todavia, tanto o diagnóstico como a lista de aspectos a serem trabalhados com a criança - sugeridos a partir de tal avaliação - foram elaborados em função de atividades desvinculadas da linguagem escrita. Por isso, apresentaram-se distanciados de seus objetivos. Ou seja, apesar de confirmar a suposição levantada pela escola, o procedimento avaliativo, o parecer diagnóstico, bem como as sugestões de atividades a serem executadas não apontaram para um trabalho com a escrita capaz de auxiliar a criança a vencer instabilidades próprias de quem estava aprendendo a manipular essa modalidade de linguagem e, nesse caminho, também não conseguiram ajudar a própria escola a entender o processo de construção de escrita. Conforme discutimos nos capítulos 3 e 4, atividades de cópia, ditado, lateralidade, entre tantas outras - citadas no relatório de avaliação desse menino -, afastam cada vez mais da criança a possibilidade de a mesma se relacionar efetivamente com a escrita como um objeto cuja função está além do cumprimento de tarefas.

Com relação a sua vida escolar propriamente dita, L.H.M., pouco antes de completar sete anos, entrou direto na 1ª série, pois, de acordo com sua mãe, no único Colégio Estadual próximo a sua casa, não havia pré-escola. Em virtude dessa situação e das dificuldades que esse menino, segundo a visão da escola, apresentava, ele frequentou durante todo o ano de 2000, no contra-turno, aulas de reforço quatro vezes por semana: duas vezes, trabalhando conteúdos relacionados à “prontidão” para alfabetização e outras duas, realizando atividades próprias da 1ª série, as quais, conforme a escola, L.H.M. não conseguia acompanhar.

Quanto ao seu contexto familiar, L.H.M. vive com os pais e quatro irmãos - duas irmãs e dois irmãos - mais velhos do que ele e, ainda, uma irmã mais nova. O pai é caminhoneiro e passa semanas fora de casa; a mãe trabalha oito horas por dia como atendente administrativa em uma instituição da prefeitura de Curitiba; alguns de seus irmãos trabalham para aumentar a renda familiar; suas irmãs estudam e ajudam L.H.M. nas suas tarefas escolares. Segundo

impressão dos pais, ele é um menino tímido, gosta de jogar futebol com seus vizinhos e de assistir à televisão. De forma geral, a família não tinha interesse pela leitura e um dos únicos materiais disponíveis em casa para tal atividade era a bíblia.

A primeira vez que tivemos contato com esse caso foi, em 18/04/2001, por intermédio do pai do menino, quando L.H.M. já havia reprovado e estava cursando, pela segunda vez, a 1ª série. Segundo relatado por seu pai, pelo fato do Centro Psicopedagógico que o avaliou não ter disponibilidade de horário para encaixá-lo em 2001, depois de submetido a uma avaliação que se prolongara durante todo o segundo semestre do ano anterior, ele fora encaminhado para a Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti do Paraná. Nessa mesma ocasião, o pai nos entregou o relatório de avaliação explicitado acima e, além disso, afirmou que a nova professora de L.H.M., já em 2001, havia reiterado a posição anteriormente defendida pela escola - no ano de 2000 - que atestava dificuldades e impossibilidade para acompanhar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula por parte de seu filho.

Uma semana após essa conversa estabelecida com o pai da criança, tivemos nosso primeiro encontro com L.H.M., em 25/04/2001. Nesse momento, ele justificou que estava freqüentando a clínica porque não sabia escrever direito, afirmando com voz baixa: “mas eu já sei fazer algumas coisas”. Perguntamos se gostaria de mostrar o que sabia. Fazendo sinal afirmativo com a cabeça, L.H.M. pegou uma folha de papel, uma caneta e grafou:

coco

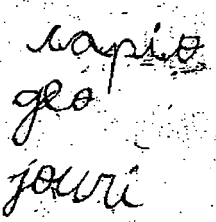
Luiz H

25/04/2001.

Ao escrever a palavra “coco” de um lado da folha e o seu nome de outro, L.H.M. parecia mostrar que a escrita, na sua visão, representava a memorização de seqüências de letras a serem grafadas. A impressão que temos a partir da observação desse primeiro dado é que esse menino não compreendeu a função comunicativa da escrita, apesar de estar, pelo segundo ano consecutivo, na 1ª série e de ter freqüentado durante o ano anterior - quatro vezes por semana - aulas de reforço escolar, conforme relatado anteriormente.

Ao ser indagado a respeito dos motivos que nos levam a aprender a escrever, L.H.M. afirmou categoricamente que não sabia, mas que devia escrever para poder fazê-lo quando a professora mandasse. Em outras palavras, para esse menino, a escrita parecia representar uma atividade unicamente escolar que deveria ser executada para cumprir as determinações da professora.

Com o objetivo de reverter essa situação, passamos a nos encontrar uma vez por semana. Nesses encontros conversamos sobre a natureza e o papel social da escrita e, também, procuramos criar situações, nas quais L.H.M. pudesse se colocar como um locutor/escritor capaz de escrever uma unidade significativa para outro(s) interlocutor(es)/leitor(es). Sabendo, por exemplo, do seu gosto pelo futebol, sugerimos que L.H.M. deixasse registrado - para outras crianças que estavam sendo atendidas na Clínica de Fonoaudiologia - os componentes que formam um time. Acatando nossa sugestão, ele listou:



capio
geo
jouri

09/05/2001.

Enquanto escrevia “capio” para *capitão*, “geo” para *goleiro* e “jouri” para *jogador*, L.H.M. se mostrou inseguro, dizendo que não sabia fazer desse jeito, como se estivesse esclarecendo que não conseguia escrever palavras cuja seqüência de letras não fosse previamente conhecida. Percebendo a agitação da criança, durante a atividade, explicamos para L.H.M. que poderíamos trabalhar juntos na produção de sua escrita. Desse modo, ele passou a fazer perguntas: “como que eu faço isso?”; “e agora é a letra ‘a’?”, ao mesmo tempo em que escrevia as palavras que já havia pronunciado oralmente.

Entre perguntas e respostas, nos dois primeiros vocábulos L.H.M. conseguiu estabelecer correspondências entre fonemas e grafemas. Na palavra *capitão*, por exemplo, as duas sílabas iniciais foram completamente grafadas. Já, a sílaba final foi representada por uma única letra, a vogal “o”. O mesmo aconteceu com o vocábulo seguinte, ao escrever *goleiro*, L.H.M. fez

uso de letras para representar as sílabas dessa palavra - ora de vogais, ora de consoantes - “g” para a sílaba inicial, “e” para a sílaba intermediária e “o” para a final. Na palavra *jogador*, grafada por L.H.M. como “jouri”, a sílaba inicial volta a ser representada em sua completude. Porém, as duas sílabas seguintes são registradas por seqüências aleatórias de letras.

A diferença na representação dessas duas sílabas finais pode ser explicada pelo fato de serem grafadas sem a interferência do adulto. Inicialmente, além de respondermos às questões elaboradas por L.H.M., fomos repetindo cada sílaba e aguardando que ele as registrasse. Depois, durante a produção dessa seqüência final, deixamos de interferir na sua escrita. Nesse sentido, ressaltamos, de acordo com MAYRINK-SABINSON (1997b), a evidência do papel ativo que o interlocutor adulto/letrado desempenha na constituição dos conhecimentos - e do interesse - que a criança adquire acerca da linguagem escrita.

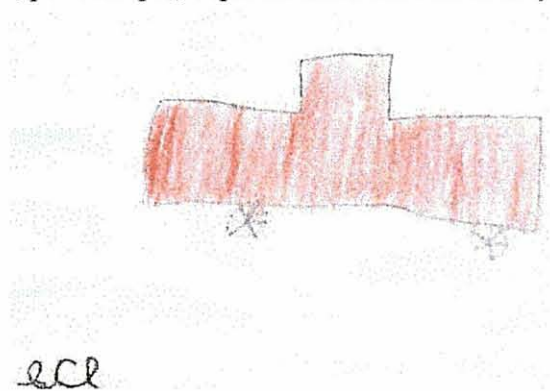
Além de questões relacionadas à representação gráfica, convém comentar que nessa atividade, realizada em 09/05/2001, já pudemos vislumbrar L.H.M. em uma situação dialógica na qual, a partir de uma sugestão feita pela interlocutora adulta - presente no momento da interação -, ele escreve uma unidade lingüística, deixando registrado para outros interlocutores, nesse caso crianças que, como ele, eram atendidas na Clínica de Fonoaudiologia, alguns elementos que compõem um time de futebol.

Tendo em vista um trabalho conjunto, procuramos encaminhar nosso exercício com a linguagem em função de atividades que envolvessem o uso, a reflexão e a manipulação da escrita. Nesses termos, buscamos abrir espaço para que L.H.M. perguntasse, comparasse, “errasse” sem que tais atitudes fossem encaradas como um problema ou como sintomas patológicos. Ao contrário, entendendo “erros”, incompletudes e reelaborações como indícios reveladores da própria relação que a criança estabelece com a escrita, procuramos deixar L.H.M. manusear o objeto escrito a partir da escritura/leitura de bilhetes, palavras-cruzadas, convites, textos descritivos, entre outros.

Todavia, embora esse menino estivesse vislumbrando - conosco - a possibilidade de estabelecer uma relação com a escrita diferente daquela vivenciada no seu ambiente escolar⁸²

⁸² Os cadernos usados por L.H.M., na escola, evidenciavam tarefas organizadas independentemente de atividades interlocutivas e em função de letras, sílabas e palavras isoladas de um contexto significativo.

- em que predominavam tarefas lingüísticas fragmentadas -, de início, ele se mostrou arredo na produção de textos escritos. Em diferentes situações nós organizávamos juntos, sem qualquer dificuldade, um texto oral - um bilhete a ser mandado para alguém, um resumo de livros de histórias infantis ou a própria criação de um texto elaborado a partir de um desenho feito por L.H.M. - e quando propúnhamos sua transposição para o papel, ele, no máximo, grafava duas ou três letras e, logo em seguida, desistia da atividade escrita afirmando que não sabia fazer. É, por exemplo, o que acontece nas duas situações apresentadas a seguir:



Esse carro é vermelho, ele é do Luiz e está voltando para casa.
23/05/2001.

O BARCO

Ele era azul e ajudou a foca que estava morrendo.
06/06/2001.

Na situação vivenciada em 23/05/01, L.H.M. fez o desenho por iniciativa própria. Aproveitando sua iniciativa, sugerimos que escrevesse sobre o carro que havia desenhado e, em um primeiro momento, ele passou a produzir o texto oralmente. Depois começou a grafar as letras “ece” para *esse*, conforme é possível visualizar abaixo da figura. Porém, logo em seguida L.H.M. solicitou que continuássemos a escrever o texto para ele.

Da mesma forma, em 06/06/01, lemos juntos um livro que narrava uma pequena história de ficção sobre um barco imaginário que salvou uma foca. Após tal leitura, fizemos uma breve discussão acerca da narrativa e propusemos a sua reelaboração. Inicialmente, L.H.M. intitulou a história a ser recontada - O BARCO - para, em seguida, resumi-la oralmente. Entretanto, ao ser solicitado a registrar o título e o resumo por escrito, perguntou: “Giselle,

você escreve para mim?”.

Portanto, nessas duas situações assumimos o papel de escriba para L.H.M. Ele construiu, com desenvoltura, seus textos orais e nós os escrevemos, por entendermos que ao agir assim estávamos, por meio de uma relação intersubjetiva, colocando L.H.M. em contato com a linguagem escrita. Reconhecendo a necessidade de considerar o nível de desenvolvimento potencial da criança, de acordo com VYGOTSKY (1991a), procuramos mediar a relação entre L.H.M. e o objeto escrito de tal forma que esse menino vislumbasse possibilidades à frente de seu desenvolvimento.

Aliás, em se tratando de vislumbrar possibilidades, vale ressaltar que, embora L.H.M. não tenha escrito os textos acima apresentados, as suas produções orais se manifestam a partir de estratégias capazes de garantir, nos termos de MARCUSCHI e KOCH (2002), organização e sentido aos textos. No primeiro evento, em 23/05/2001, L.H.M., envolvido com a própria situação de interação, constrói uma cadeia referencial - *Esse carro é vermelho, ele é do Luiz e o está voltando para casa* - introduzindo no texto o sintagma nominal demonstrativo *esse carro*, retomando-o pelo uso do pronome *ele* e, também, utilizando-se da elipse, *o*. Assim, ele opera com anáforas pronominais e com a elipse, que, também, tem função referencial.

Utilizando-se basicamente das mesmas estratégias, em 06/06/2001, L.H.M. reconstrói, de forma resumida, uma narrativa - “O BARCO, *Ele* era azul e *o* ajudou a foca” - introduzindo o título como objeto discursivo sobre o qual narra, retomando-o por meio do pronome *ele* e fazendo uso da elipse. Além disso, ele elabora a oração relativa - *que estava morrendo* - para explicitar o motivo que levou o barco a ajudar a foca, entrelaçando as seqüências elaboradas.

Embora mostrasse claramente que tinha condições de produzir textos orais, L.H.M. ainda não se sentia à vontade para arriscar e tentar escrevê-los, chegando, em várias ocasiões, a comentar: “eu tenho medo de fazer errado”. Às vezes, durante nossos encontros, L.H.M. se distanciava do uso efetivo da escrita e enfatizava a visão mecânica que havia registrado acerca desse objeto. Considerando, a partir da influência escolar, que saber escrever era o mesmo que saber grafar corretamente seqüências de letras e listas de palavras L.H.M. se colocava, por conta própria, a grafar palavras, dizendo: “Giselle, eu já estou aprendendo a

escrever melhor, quer ver?”. E escrevia, sem fazer perguntas:

JESUS TV Coca Luiz Henrique
Beatriz Luiz Carlos

04/07/2001.

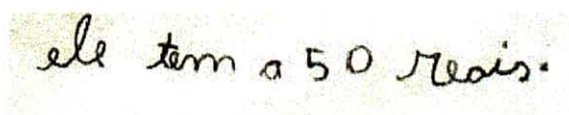
JESUS
Coca
Coca
BIG
Boni Boni
day
um
omo
Luiz

18/07/2001.

De qualquer forma, mesmo distante da produção de um texto propriamente dito, ao escrever aleatoriamente essas palavras percebíamos que o envolvimento de L.H.M. com o material escrito apresentava sinais de mudanças. Ele se mostrava mais atento à escrita que aparecia em propagandas televisivas e em marcas de diferentes produtos, denotando maior interesse por essa modalidade de linguagem. Tanto que, ao ser questionado sobre o que representavam as seqüências “caa”, “BIG” e “omo”, ele respondeu: “É o supermercado BIG, a escola de inglês CCAA e o sabão de lavar roupa chamado Omo, aquele que dá o branco total, eu vi na televisão”. Além de demonstrar mais interesse pela escrita, L.H.M. foi, aos poucos, adquirindo maior segurança para produzir textos escritos, à medida que constituía uma interlocutora capaz de intervir nas suas produções e de participar das reflexões que fazia no trabalho com a linguagem. No episódio que apresentamos, a seguir, acompanhamos o

desejo de L.H.M. em assumir uma posição mais autônoma diante da escrita de uma breve sequência textual.

O Fernando saiu de casa com R\$100,00. Comprou uma calça e gastou R\$50,00. Quanto ele tem agora?



ele tem a 50 reais.

08/08/2001.

Essa sequência foi elaborada em função de um comentário feito por L.H.M., no qual ele expressou sua preocupação com um teste de matemática que faria naquele dia - 08/08/01 - à tarde. Levando em consideração seu comentário, propusemos que L.H.M. nos contasse o que estava aprendendo em matemática, pois assim poderíamos trabalhar juntos, fazendo uma revisão da matéria. Empolgado com essa idéia, ele relatou que estava aprendendo a resolver problemas e a fazer contas. Passamos, então, a elaborar, em conjunto, o enunciado de um problema matemático. Escrevemos tal enunciado - ainda na posição de escriba - e L.H.M., após ter feito a conta que o levou ao resultado do problema, afirmou: “eu quero escrever a resposta, mas quero que você me ajude!”.

Inicialmente, escreveu, sem qualquer interferência, as palavras “ele” e “tem”, olhando com atenção para o enunciado do problema, como se buscasse copiá-las. Em seguida grafou o numeral “50”, dizendo que sabia fazer números, para finalmente perguntar sobre a escrita do vocábulo “reais”. Enquanto L.H.M. soletrava essa palavra, indagava: “começa com “r” e depois vem o “e” e depois é junto ou separado?”. Respondemos que era junto e que o próximo elemento a ser usado na construção da palavra era a letra “a”. Então, ele grafou “a”, passou a soletrar e a escrever “i” e, na sequência, produziu o fonema /s/ prolongadamente, dizendo que não sabia o quê fazer. Explicamos que o som /s/ é representado pela letra “s” e L.H.M. concluiu a escrita da resposta para o seu problema. Dessa forma, em meio a dúvidas e indagações, ele foi cautelosamente nos tirando do papel de escriba para se assumir como alguém capaz de escrever seus próprios textos, conforme apresentado a seguir:

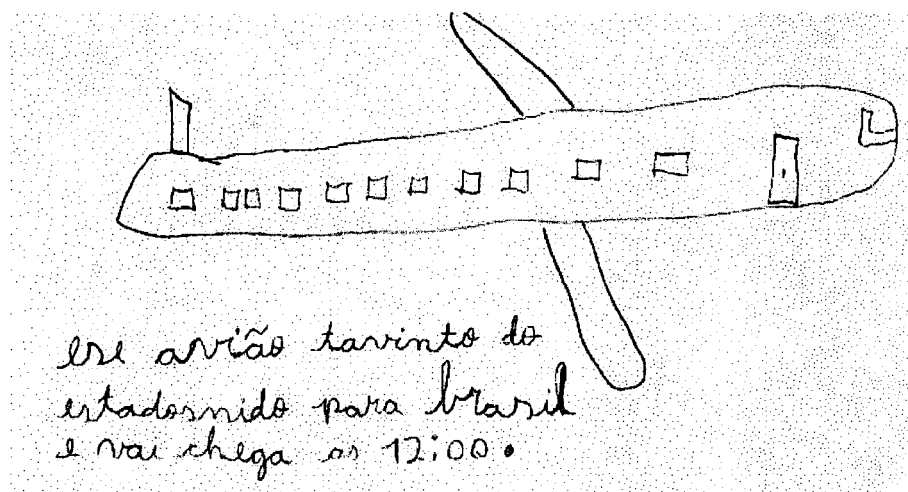
venha a festa de Suiz
 dia 15/08/2001
 hora - 3h
 local - macara - do Suiz
 vai de muita boricatira

15/08/2001.

Esse convite foi escrito a partir do desejo expresso por L.H.M. em chamar alguns de seus vizinhos para irem a sua casa. Portanto, ao escrever esse texto, ele definiu seus interlocutores, mostrando ter compreendido que um texto se destina a outro(s) e, também, que precisa ter razões para se empenhar em tal produção, assinalando sua motivação para elaborar o convite. Não fosse assim, não haveria trabalho com a linguagem, mas tarefa a cumprir. Além disso, L.H.M. tinha o que dizer no seu texto - convidar amigos para irem até a sua casa em uma determinada hora do dia para que pudessem brincar juntos - constituindo-se, nos termos de GERALDI (1995), como um locutor, ou seja, como sujeito que diz o que diz, para quem diz e escolhendo estratégias para tal. Nesta construção, assumimos o papel de co-autora que apontava caminhos e soluções possíveis para L.H.M. escrever o que queria.

Ele buscou em nós o esclarecimento para várias dúvidas. Iniciou a confecção de seu convite questionando como escrevia a palavra “venha” a partir da seguinte colocação: “é ‘venha’ - ressaltando na sua fala a presença de um fonema nasal - e não ‘vea’, tem alguma coisa aí no meio?”. Da mesma forma, depois de escrever ‘fe’ - início do vocábulo “festa” - perguntou como fazia o resto -; questionou, também, de que jeito se escrevia a palavra “hora” e, após ter ouvido que começava com a letra ‘h’, afirmou: “pode deixar que o resto eu sei”; para finalizar, escreveu ‘mu’ de “muita”, indagando: “e agora?”. Além disso, todas as vezes que usava as letras ‘m’ e ‘n’, perguntava: “é com duas ou três perninhas?”. Ao expor as suas dúvidas e questões, L.H.M. registrava claramente as reflexões que fazia sobre a escrita e sobre sua relação com a oralidade.

Além das perguntas elaboradas, os “erros” e refacções apresentados no texto desse menino nos auxiliavam a perceber, conforme nos apontam, ABAURRE (1997a) e MAYRINK-SABINSON (1997a), as hipóteses que ele lançava sobre a escrita que estava construindo. Embora L.H.M. não tivesse levantado questionamentos acerca de aspectos relacionados à segmentação, ao representar graficamente “nacasa”, ele mostrou que, em algumas situações, a segmentação de sua escrita era influenciada pela linguagem oral. Da mesma forma, ao registrar “vai de” ao invés de “vai ter”, ele suprimiu a letra ‘r’, numa típica situação de apoio na oralidade e, também, indicou não ter clareza acerca de quando usar as letras ‘t’ e ‘d’. Tanto que, na escrita da palavra “brincadeira”, ele apresentou uma operação de refacção relacionada a essa questão: usou a letra ‘t’ e, logo em seguida, grafou a letra ‘d’ por cima, denunciando instabilidades no que se refere ao uso desses grafemas, fato que pode ser confirmado no dado apresentado a seguir:



19/09/2001.

Nessa produção, L.H.M. enfatiza, no que se refere a questões gráficas, a instabilidade com relação ao uso das letras ‘t’ e ‘d’, escrevendo “vinto” para “vindo”; ele apresenta hipossegmentações ao grafar “tavinto” ao invés de “está vindo” e “estadosnido” para “Estados Unidos”, denunciando claramente o apoio que busca na oralidade, ação que, inclusive, fica marcada pela omissão da letra ‘r’ na construção “vai chega”. Além disso, não faz uso de maiúsculas, nem para iniciar seu enunciado, nem para escrever nomes próprios. Porém, conforme já apontado, essas ações e instabilidades são previsíveis durante a escrita

inicial e vão sendo ultrapassadas na medida em que o aprendiz, livre para tentar, pode contar com o outro para mediar o uso da escrita.

Quanto aos aspectos textuais, ao observarmos essa sequência, chama-nos atenção o fato de a mesma ter sido construída fundamentalmente a partir das mesmas estratégias usadas por L.H.M. nas suas produções orais, apresentadas anteriormente. Ele parece construir, pela primeira vez, uma pequena cadeia referencial escrita pautando-se em estratégias textuais típicas da oralidade, situação comum e corriqueira que acompanha o processo de aquisição da escrita de alunos em séries iniciais e deve, segundo KOCH (1997b), servir de base para intervenção do adulto que está participando desse processo.

Em função do desenho elaborado, o qual é tomado do contexto físico imediato, L.H.M. insere, no texto, o sintagma nominal demonstrativo “*esse avião*” como referente e faz uso da elipse - como categoria vazia - em, “*ø vai chega as 12:00*”. Além disso, ele relaciona partes do seu enunciado fazendo uso de operadores discursivos: utiliza o operador proposicional “para” esclarecendo o destino do avião e também o conector “e” para acrescentar uma nova informação a respeito do horário de chegada do referido avião.

Assim, reivindicando a prática da linguagem como fio condutor do processo de aquisição da escrita, entendemos que as ações sobre esse objeto - traduzidas em questionamentos, apoio na oralidade, refacções - devem ser incluídas nessa prática, não como algo que lhe é externo, mas como constituinte do próprio processo. Reconhecendo as hipóteses desse menino como pistas capazes de nos indicar o trajeto singular pelo qual busca se apropriar do objeto escrito, pudemos acompanhá-lo com tranquilidade, distantes de uma noção patológica que, em última análise, acaba por tomar reflexões e hipóteses como “desvios”.

*A casa é de gustaro e tiago e sinone.
O gustaro tara bricando com o aniginho, O tiago tara assistido
tv e a sinone tara fazendo comida.*

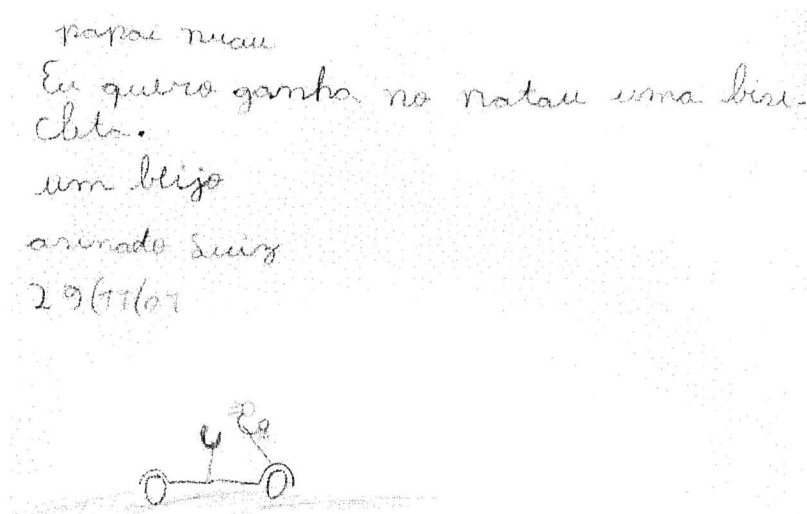
O texto acima foi produzido logo após L.H.M. ter desenhado, por iniciativa própria, uma casa com quintal, alguns cômodos e quatro pessoas, que ele próprio nomeou de Gustavo, Tiago, Simone e um amiguinho do Gustavo. Ele relatou que os três primeiros eram seus vizinhos e, enquanto irmãos, moravam na mesma casa. Após ter desenhado, L.H.M. afirmou que gostaria de escrever sobre o seu desenho e levar para a Simone ler. Cabe esclarecer que a Simone - uma das amigas representadas na figura em questão - era mais velha que L.H.M. e, às vezes, brincava de escolinha com ele e algumas outras crianças da vizinhança, ocupando, nessa brincadeira, a posição de professora. Provavelmente, por isso ele havia elegido tal amiga como a leitora de seu texto. As perguntas elaboradas por ele a respeito de sua escrita foram escassas e estiveram voltadas para aspectos ortográficos.

Ao escrever a palavra “brincando”, depois de grafar a letra ‘a’, perguntou: “como que eu faço agora?”, registrando que ainda tinha dúvidas acerca da representação da nasalização de vogais em finais de sílabas. Por exemplo, em “assistindo” a marca de nasalização não aparece. Também fez um questionamento sobre a escrita da palavra “fazendo”, queria saber se deveria escrever com ‘s’ ou com ‘z’. Além disso, L.H.M. grafou ‘tava’ para “estava” por influência da oralidade. Já, no que se refere às trocas das letras ‘t’ e ‘d’, esse menino demonstrava uma instabilidade menor. Da mesma forma, quanto ao uso de sinais de pontuação, bem como de maiúsculas e minúsculas, ele mostrou-se mais atento e, embora ainda não dominasse totalmente os critérios de tal uso, já tinha alguma preocupação com essas marcas convencionais como pistas para leitura de seu texto.

Com relação a questões textuais, percebemos que L.H.M. elaborou - via linguagem escrita - uma unidade lingüística significativa, na qual descreve o desenho que havia feito anteriormente, relatando ações das pessoas representadas em tal desenho. Nessa descrição, pudemos perceber que ele estabelece relação entre as partes que compõem o seu texto seqüencializando-as por meio da conjunção ‘e’, utilizando apropriadamente artigos definidos e, também, pela reiteração de nomes próprios.

Assim, informou ao leitor de quem era a casa desenhada, como se estivesse apresentando-a. Feita a devida apresentação, ele passou a relatar - fazendo uso adequado dos tempos verbais - as ações das pessoas que estavam dentro da casa. Portanto, esse menino nos

mostra que pode produzir um texto, respeitando aspectos gráficos e textuais capazes de garantir aos seus leitores o entendimento de suas produções escritas, conforme constatamos a seguir:



29/11/2001.

Esse texto representa o último dado de L.H.M. a ser analisado e foi produzido a partir de um comentário feito por ele a respeito de suas férias e das festas de final de ano. Aproveitando seu comentário, perguntamos se ele já sabia o que queria ganhar de presente de natal e sugerimos a escrita de um bilhete a ser enviado ao Papai Noel. Mostrando-se interessado em nossa proposta e com um outro leitor bem definido, L.H.M. passou a escrever o seu pedido, fazendo uso do dêitico *eu* e assumindo-se como agente-produtor do texto.

Logo em seguida, ele utilizou-se de um verbo no tempo presente, garantindo coesão verbal ao seu texto, o qual poderíamos classificar, nos termos de BRONCKART (1999), como interativo. Para esse autor, o discurso interativo - oral ou escrito -, além de contar com um subsistema de tempos verbais composto essencialmente pelo presente, caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria situação de interação, como é o caso, no texto de L.H.M., do uso do pronome pessoal de primeira pessoa que remete ao protagonista da interação verbal. Agindo assim, esse menino se posiciona em relação ao que é enunciado, esclarecendo a sua intenção de pedir uma bicicleta no Natal. Feito isso, ele anuncia o encerramento de seu texto utilizando-se de recursos lingüísticos que costumeiramente

marcam o término de uma situação interlocutiva - “um beijo” -, assinando e datando o seu bilhete.

Com relação aos critérios gráficos da escrita, o bilhete está praticamente todo elaborado de acordo com a convenção. Aliás, analisando a escrita de L.H.M. desde o início do nosso trabalho - em 25/04/2001 - e durante os sete meses que se sucederam⁸³, não percebemos indícios que apontassem para sintomas patológicos. Entretanto, convém esclarecer que se não contássemos com uma orientação lingüístico-textual balizando o nosso estudo e pautássemos a análise dos dados de L.H.M. em manuais envolvidos com avaliação/diagnóstico dos chamados distúrbios de aprendizagem, certamente, chegaríamos a uma conclusão oposta.

Em primeiro lugar, porque tais manuais não propõem uma análise de produções textuais, limitando a avaliação da escrita a produtos estanques e desvinculados da atividade da linguagem. Em segundo, pelo fato de que, nos diferentes episódios apresentados, vários dados dessa criança - omissões de letras (como na escrita de “capiro” para *capitão* ou de “geo” para *goleiro*); adição de letras (como em “cococ” para *coco*); trocas de letras (como em “jouri” para *jogador* ou “sinone” para *Simone*); trocas de letras por influências de padrões fonéticos (como em “de” para *ter* ou “bricanto” para *brincando*); equívocos na segmentação de palavras (como em “nacasa” para *na casa* e, também, em “estadosnido” para *Estados Unidos*) - são tomados, explicitamente, por esses manuais como manifestações sintomáticas compatíveis, segundo apresentado no capítulo 3 deste trabalho, com quadros classificatórios do que tem sido rotulado como dislexia.

Porém, tendo em vista a concepção que, nos termos de FRANCHI (1992), toma a linguagem como um trabalho de constituição de recursos expressivos e de suas regras de utilização nas situações efetivas de uso, nosso foco de análise muda completamente. Afinal, compreendemos que o aprendiz não é um sujeito passivo a registrar um código pronto. Ao contrário, ele se apropria do sistema lingüístico construindo com os outros objetos escritos a serem usados na situação interativa. Nesse sentido, entendemos que os “erros”, as instabilidades e as incompletudes, apresentadas por L.H.M., indicam mecanismos

⁸³ Eu e L.H.M. estivemos em contato semanal sistemático, desde a última semana de abril até a última semana de novembro de 2001, totalizando 29 encontros de aproximadamente cinquenta minutos cada.

absolutamente previsíveis, pois lingüisticamente justificados, que marcam atividades de reflexão sobre a escrita em construção. Acompanhamos com ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON (1997), CAGLIARI (1998), SILVA (1991), entre outros, que trocas, supressões, acréscimos e inversões de grafemas são fatos próprios da aquisição da linguagem, dos quais o aprendiz lança mão pelo fato de não dominar bem o uso das letras. Por isso, essas atitudes não indicam anormalidades, mas, ao contrário, revelam que a criança busca aproximar-se da escrita convencional. Quanto aos poucos dados referentes à segmentação, sabemos, em conformidade com SILVA (1991), ABAURRE e SILVA (1993) que, na escrita inicial, é comum a criança segmentar orientada por pistas prosódicas da fala e, também, por algum conhecimento que já tem acerca do objeto escrito.

Além disso, no que tange à produção de textos, podemos afirmar que L.H.M., à medida que pôde entender a função da escrita, passou a se interessar por essa modalidade da linguagem, buscando se colocar nessas e por meio dessas produções. Em concordância com MARCUSCHI e KOCH (2002), é possível dizer que ele fez uso de estratégias de referenciação - anáforas pronominais, elipses -, bem como de tempos verbais e de operadores discursivos que lhe permitiram produzir seqüências textuais. Portanto, embora L.H.M. não tenha apresentado volume de escrita, seus “pequenos” textos podem ser considerados como unidades significativas construídas a partir de recursos subjacentes à superfície textual e, também, de elementos relacionados ao contexto.

A propósito do volume de escrita desse menino, cabem algumas considerações. Em primeiro lugar, vale enfatizar que, conforme comentado no capítulo 2, não estamos tomando texto a partir de critérios extensionais - mero produto de um determinado número de itens lexicais e/ou frasais -, mas como prática intersubjetiva que se constrói no próprio processo de enunciação. E nesse sentido, chamamos atenção do leitor para o fato de que o volume de escrita não pode ser tomado como critério para rotular um aprendiz de impossibilitado ou incapaz.

Em segundo lugar, entendendo que cada sujeito estabelece uma relação com essa realidade lingüística, de forma única e singular, dependente de uma série de circunstâncias vinculadas ao contexto familiar e escolar, não podemos perder de vista o fato de L.H.M. não

contar, no convívio familiar, com muitas possibilidades de acesso à escrita. Acompanhamos, na apresentação de sua história, que o único material escrito disponível, em sua casa, era a bíblia.

Já na escola, ao começar a escrever, além de distanciar-se da produção de textos e tomar a escrita como simples tarefa a ser cumprida, esse menino foi rotulado como portador de dificuldade na aprendizagem da escrita, fato que o levou a tomar uma posição defensiva diante desse objeto, e que foi explicitada em várias situações: quando expôs seu medo de “errar”, quando se negou a escrever, quando mostrou insegurança em apresentar suas dúvidas.

Conversando com a professora de L.H.M., estivemos esclarecendo essas questões e mostrando as possibilidades dessa criança para a aprendizagem da escrita: suas hipóteses, suas instabilidades, suas indagações. Apesar de mostrar-se surpresa com a nossa posição, ela parece ter compreendido melhor que o processo de aquisição de escrita não é linear, mas instável e dependente de uma série de ações e reflexões por parte do aluno que nada tem de patológico. Ao final do ano letivo, essa professora nos afirmou que L.H.M. estava apto para freqüentar a 2ª série.

Para finalizar a análise desse caso, vale ressaltar que discordamos da suposição anteriormente levantada pela escola e confirmada pela avaliação psicológica de que L.H.M. seria “portador de uma dificuldade de aprendizagem em língua portuguesa”. Embora ele não dominasse os aspectos gráficos da escrita - e por isso foi à escola, à clínica psicopedagógica e fonoaudiológica, provavelmente para aprender e chegar a tal domínio -, L.H.M. demonstrou, em nossos encontros, que reunia todas as condições necessárias para usar a linguagem escrita como um objeto de interação.

5.1.4 O Caso M.S.

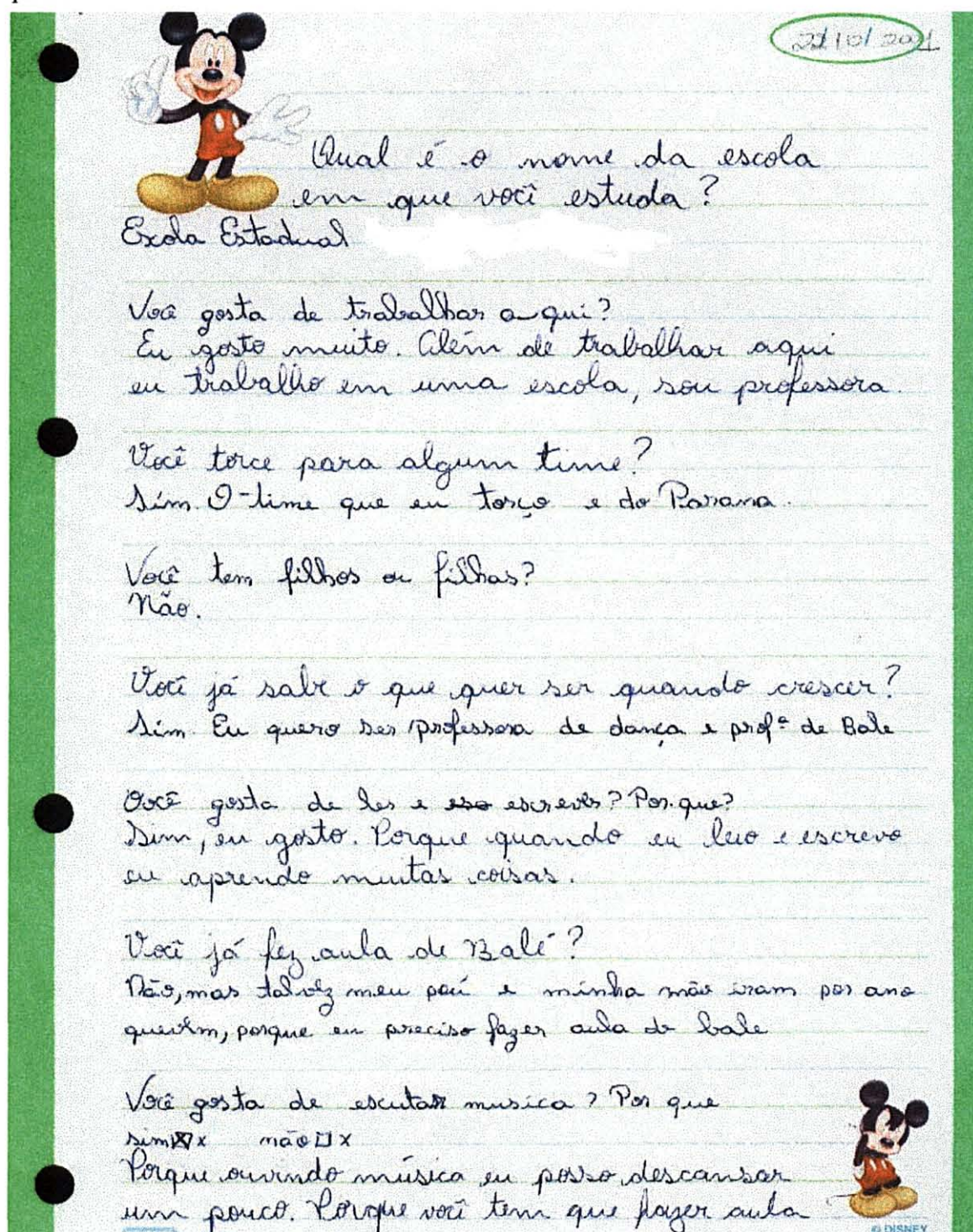
M.S. é uma menina que nasceu em 28/11/91, sendo encaminhada, aos nove anos de idade, para atendimento na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti, via o Núcleo de Trabalho: Fonoaudiologia e linguagem escrita, pelo fato de trocar letras, apresentando, segundo parecer da escola, dificuldades na aprendizagem da língua escrita. Convém esclarecer que os dados da entrevista inicial realizada (em 08/10/2001) pela terapeuta A. com a mãe dessa menina nos revelam, quanto ao contexto familiar, que M.S. convive com o pai, a mãe e o irmão cinco anos mais velho. O pai é mecânico, a mãe ocupa-se dos serviços da casa e o irmão é estudante.

Conforme relato da mãe, a relação familiar é boa: “todos conversam, o pai é atencioso e tem amizade com os filhos”. Quanto aos hábitos de leitura, a família costuma ler a bíblia todas as noites, o pai lê jornal algumas vezes, o irmão estuda e lê sistematicamente e M.S. tem o hábito de ler todas as noites. Segundo a mãe, M.S. gosta muito de ler, chegando a pedir, no último Dia das Crianças, um livrinho de presente. Sua preferência é por “livros de literatura ou relacionados à sua religião”.

No que se refere aos dados da escolaridade de M.S., sua mãe informou que ela frequentou Jardim I e II em uma pré-escola particular. Depois, ao iniciar a 1ª série do Ensino Fundamental, passou a estudar em uma escola da rede estadual de ensino, onde estava, já em 2001, cursando a 4ª série. Quanto ao parecer da escola, que apontava essa criança como sendo portadora de uma dificuldade na aprendizagem da língua escrita, convém comentar que a família e a própria M.S. pareciam aceitar sem maiores questionamentos. A mãe, inclusive, chegou a comentar que tinha na família um outro caso de distúrbio de aprendizagem, possivelmente por imaginar que se tratava de uma questão de ordem genética.

Nos encontros com M.S., a terapeuta A., partindo de uma perspectiva interacional e discursiva, procurou viabilizar um trabalho que abordasse a linguagem em função de ações intersubjetivas, sugerindo atividades com a escrita, tais como: diálogo compartilhado, leituras das regras do jogo “comando & ação” e construções textuais.

Tendo em vista a análise que pretendemos fazer, apresentamos, a seguir, um diálogo compartilhado e duas seqüências por ela elaboradas, bem como a situação em que foram produzidas.



21/01/2011

Qual é o nome da escola em que você estuda?

Escola Estadual

Você gosta de trabalhar aqui?

Eu gosto muito. Além de trabalhar aqui eu trabalho em uma escola, sou professora.

Você torce para algum time?

Sim. O time que eu torço é do Paraná.

Você tem filhos ou filhas?

Não.

Você já sabe o que quer ser quando crescer?

Sim. Eu quero ser professora de dança e profª de Ballet.

Você gosta de ler e ~~escrever~~ escrever? Por que?

Sim, eu gosto. Porque quando eu leio e escrevo eu aprendo muitas coisas.

Você já fez aula de Ballet?

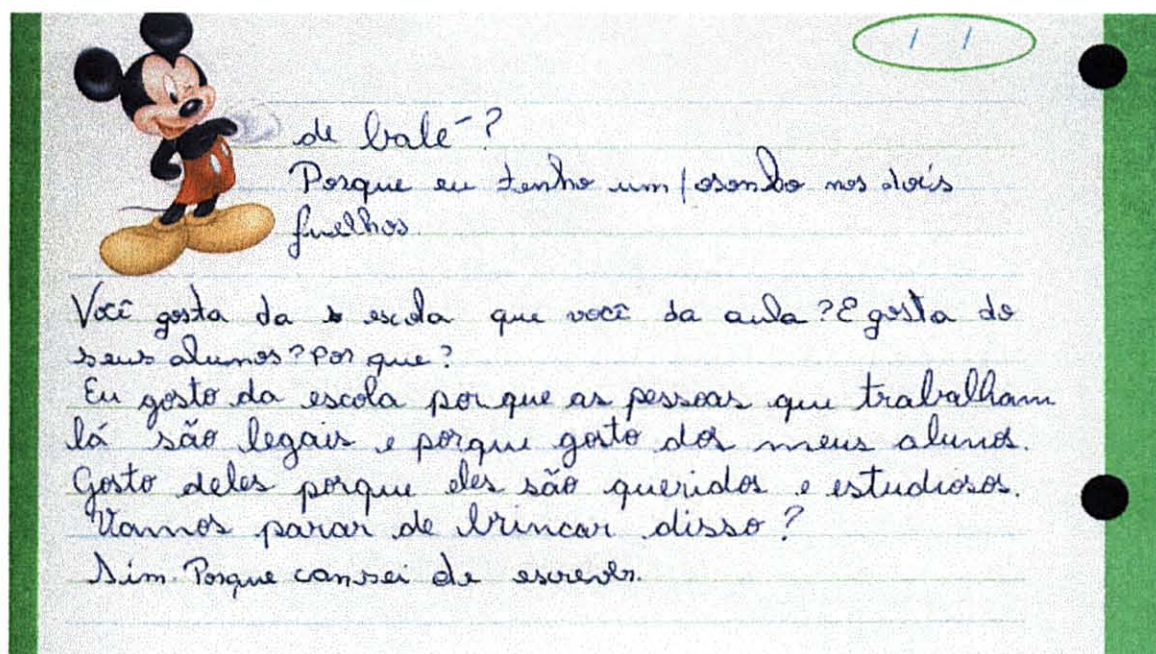
Não, mas talvez meu pai e minha mãeiram por ano que vem, porque eu preciso fazer aula de ballet.

Você gosta de escutar música? Por que?

sim ☒ não ☐

Porque ouvindo música eu posso descansar um pouco. Porque você tem que fazer aula.

© DISNEY



22/10/2001.

Esse evento foi produzido em função de perguntas que ambas as interlocutoras faziam uma à outra, por meio da linguagem escrita, configurando-se no que chamamos de “diálogo compartilhado”. A terapeuta fez a primeira pergunta e M.S., de maneira autônoma, leu, respondeu, elaborou a segunda pergunta e, assim, em função de questionamentos sucessivos, elas encaminharam a atividade dialógica até a última resposta dada por M.S.

De início, podemos observar que, ao levar em consideração as perguntas elaboradas pela terapeuta, essa menina organizou suas respostas de forma condizente evidenciando que, na época do referido evento, ela:

“estudava em uma determinada Escola Estadual⁸⁴”;

“torcia para um time de futebol”;

“queria ser professora de dança, na vida adulta”;

“pretendia começar a freqüentar aulas de balé, no próximo ano”;

“precisava freqüentar tais aulas pelo fato de apresentar *ossinhos* nos dois joelhos”.

Assim, considerando que o entendimento do texto por parte do interlocutor/leitor constitui uma atividade, em termos de compreensão ou interpretação, M.S. mostrou que é

⁸⁴ Convém esclarecer que, ao responder a pergunta referente à escola freqüentada por M.S., essa menina explicitou o nome da referida escola, o qual foi retirado do texto e mantido em sigilo.

capaz de construir sentido para sua leitura. Ela respondeu todas as questões elaboradas pela terapeuta A. na medida em que, assumindo o papel de interlocutora que atua sobre o material lingüístico, pôde compreender os enunciados produzidos pelo outro. Nesse sentido, convém enfatizar que a compreensão não é mera decodificação, mas requer um processo de inferência. De acordo com KOCH (2002; 2003a), a inferência é uma operação pela qual o leitor/ouvinte, utilizando-se de um conhecimento de mundo que se desenvolve mediante interações dialógicas, é capaz de compreender o texto.

Conforme essa autora, no texto, há lugar para uma gama de implícitos, os quais tornam-se detectáveis quando temos como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Desse modo, para compreender os enunciados elaborados por sua interlocutora e respondê-los apropriadamente, M.S. colocou-se em uma atividade que se realiza, segundo as palavras de KOCH (2003b:17), “com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.” Ou seja, nessa atividade de construção de um sentido para o que leu, essa menina mobilizou elementos de seu conhecimento de mundo para compreender e responder as questões que lhe foram dirigidas.

Da mesma forma, mobilizando tais elementos, M.S., em função da própria situação discursiva, também elaborou várias perguntas. Ela questionou sua interlocutora, buscando saber, a partir da língua escrita, se a terapeuta A.:

“gostava de trabalhar”;

“tinha filhos”;

“gostava de ler e escrever”;

“gostava de escutar música”;

“gostava de dar aulas”.

Portanto, ao elaborar perguntas e respostas, ela pôde cumprir seu papel na situação interativa, dando continuidade ao jogo dialógico a partir do uso de vários elementos textuais. De um ponto de vista textual, M.S. lançou mão de recursos lingüísticos capazes de estabelecer relações entre as partes do diálogo, situando os enunciados no tempo e no espaço,

bem como garantindo articulação entre eles por meio de operadores discursivos. Ela fez uso dos dêiticos - “aqui”, “ano que vem”, “eu” e “você” -, como expressões lingüísticas cuja interpretação se apóia, segundo APOTHÉLOZ (2003), nos parâmetros de lugar, de tempo e de pessoas envolvidas na situação da enunciação. Além disso, M.S. utilizou alguns articuladores, tais como: “mas” e “porque” entrelaçando relações causais, solicitando explicações e apresentando contrajunções. Ao responder a pergunta “Você já fez aula de Balé?”, por exemplo, ela fez uso desses operadores e respondeu: “Não, *mas* talvez meu pai e minha mãe iram por ano quevem, *porque* eu preciso fazer aula de bale”.

Portanto, apesar de ter sido tomada como portadora de dificuldades relacionadas à escrita, M.S. mostra que pode usar essa modalidade de linguagem em eventos dialógicos, cumprindo seu papel de leitora e autora da sua escrita.

Para dar continuidade à investigação dos dados de M.S., enfatizando a sua capacidade de usar a escrita em unidades significativas, na sequência analisamos um bilhete produzido por essa menina:

Mamãe e papai.

Vou a casa da minha amiga irei posar na casa dela nesse feriado não se preocupe estarei bem. Qualquer coisa ligue para 366-08-36 ou 991-44-56

De sua filha
que te ama muito do fundo
do meu coração

Michelle

29/10/2001.

(Fui à casa da minha amiga. Irei posar na casa dela nesse feriado. Não se preocupe, estarei bem. Qualquer coisa ligue para 366-08-36 ou 991-44-56. De sua filha que te ama muito do fundo do meu coração. Michelle.)

Levando em consideração os comentários feitos por M.S. a respeito do fato de que iria na casa de uma amiga para brincar, durante um feriado próximo, a terapeuta A. - propondo uma situação hipotética - perguntou como ela avisaria tal fato aos pais, por escrito, caso eles

não estivessem em casa no momento de sua saída. M.S. respondeu que poderia fazer um bilhete e a terapeuta sugeriu que o escrevesse. Durante a sua produção, conforme nos relatou a própria terapeuta, essa menina fez apenas dois questionamentos, que serão discutidos mais à frente: perguntou se *casa* é escrita com *z* ou *s* e, também, qual é a letra inicial da palavra *fundo*.

De qualquer forma, ao lermos a seqüência escrita por M.S., é possível afirmar - tomando o texto, nos termos de BRONCKART (1999), como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e produz um efeito de coerência em seu leitor/ouvinte - que o bilhete de M.S. configura-se como uma produção textual: foi construído em função de um objetivo específico, para interlocutores bem definidos, apresentando mecanismos enunciativos e de textualização que asseguram o estabelecimento de um sentido à sua produção.

Ela inicia o seu bilhete mencionando os leitores - seus pais - e assumindo a posição de autora do texto, ao usar verbos declinados em primeira pessoa: *fui*, seguido de *irei* e *estarei*. Além disso, faz uma relação de referência, introduzindo a forma remissiva - *a casa da minha amiga* - que é retomada, logo na seqüência, pelo sintagma nominal possessivo - *casa dela* -, ao incluir uma nova informação no texto. Afinal, ela informou aos seus pais, não apenas que tinha ido na casa de uma amiga, mas também que dormiria lá.

Dadas essas duas informações, essa menina avança na sua produção, mantém o tema e solicita de seus leitores que eles não se preocupem com ela, justificando: “estarei bem” e fornecendo números de telefone para possíveis contatos. Feito isso, anuncia o final do seu bilhete, fazendo uso de elementos lingüísticos comumente utilizados, na nossa sociedade, em uma produção como essa, elaborada para leitores afetivamente próximos: “De sua filha que te ama muito...” e assina.

A leitura atenta desse texto nos aponta, porém, para o fato de ter sido produzido para dois leitores - seus pais - e retomado como se fosse organizado para apenas um deles, como é possível observar nas construções: “não se preocupe”, “ligue”, “de sua filha que te ama...”. Fato esse que, segundo a terapeuta A., foi percebido e reorganizado pela própria criança ao reescrever o texto, cuja versão final não foi apresentada nesse trabalho, pois M.S. a levou para

casa com a intenção de entregar para os seus pais. Portanto, ao produzir esse bilhete, M.S. indica a possibilidade de se valer de estratégias que lhe permitem o estabelecimento de progressão textual. E isso se evidencia na produção que analisamos na sequência:



12/11/2001.

(Alexandra é uma pena que não irei mais te ver. o Sabe que eu gostei de trabalhar com você. Você foi muito legal comigo. Nós conversamos, brincamos, lemos, escrevemos. Irei sentir saudade de você. Alexandra irei escrever duas coisas muito bonitas [...]. Com carinho, Michelle.)

Esse texto foi elaborado no último encontro realizado entre M.S. e a terapeuta A.⁸⁵. Depois de analisar a escrita dessa criança e não identificar problemas capazes de justificar um atendimento clínico fonoaudiológico, a terapeuta, anunciando essa situação à M.S., sugeriu

⁸⁵ A terapeuta A. e M.S. encontraram-se semanalmente entre as datas de 15/10/2001 e 12/11/2001, totalizando cinco encontros de, aproximadamente, quarenta e cinco minutos cada.

que ambas escrevessem - uma para outra - uma carta de despedida. Acatando tal sugestão, M.S. passou a escrever de forma autônoma, ou seja, sem fazer qualquer pergunta.

Nessa produção, assim como na anterior, essa menina novamente escreve, assumindo-se como agente da ação da linguagem, para uma interlocutora definida, a terapeuta A. Mobilizando um conjunto de conhecimentos que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, M.S., ao se propor a elaborar uma carta de despedida, faz comentários que consistem em uma avaliação subjetiva de alguns aspectos do conteúdo temático: “Alexandra *é uma pena* que não irei mais te ver”, “...*eu gostei* de trabalhar com você [...]você foi *muito legal* comigo”.

Ela estabelece relações entre segmentos textuais e garante progressão temática ao seu texto, articulando tema-rema e, dessa forma, a partir de uma informação dada, introduz novas informações; na situação discursiva, ela faz referência a interlocutora, que é retomada no texto em uma cadeia referencial, pela substituição em elipse - “ø Sabe que eu gostei de trabalhar com você”-, pelo uso dos pronomes *te* e *você*. Para finalizar, anuncia e introduz dois versos conhecidos, relacionando-os com os demais elementos do texto e, com a situação enunciativa. Portanto, sem dúvida, ela mostra que sabe fazer uso de conhecimentos que lhe permitem construir uma sequência textual.

Além das questões textuais, ao analisarmos esses dois textos, bem como o diálogo compartilhado, podemos afirmar que essa menina já domina vários aspectos gráficos e convencionais da escrita. Ela estabelece correspondências pertinentes entre grafemas e fonemas, apresentando poucos “equivocos”. M.S. escreve, por exemplo, “iram” para *irão* e “juelhos” para *joelhos*. Todavia, esses fatos, já discutidos anteriormente, são absolutamente previsíveis durante o processo de aquisição da escrita: no primeiro caso, ela grafia “iram”, mostrando que, nesse contexto, ainda não sabe como representar a nasalização; no segundo caso, escreve “juelhos” provavelmente por pautar-se na oralidade.

M.S. também apresenta “equivocos” vinculados ao uso das letras *f/v*, como no caso da escrita das palavras: “vui” para *fui*; “veriado” para *feriado* e “voi” para *foi*, questão , inclusive, relacionada à pergunta que ela fez a respeito da letra inicial do vocábulo - *fundo* -, conforme comentado previamente. Nesse sentido, tanto a sua pergunta como as “trocas”

apresentadas nos levam a verificar que M.S. está usando indiscriminadamente letras que representam, na escrita, sons semelhantes na fala. As unidades sonoras /f/ e /v/ são ambas orais e têm o mesmo ponto e modo de articulação, sendo diferenciadas por um único traço distintivo que é marcado pela sonoridade. De acordo com ABAURRE (1987), essas trocas são freqüentes no processo de aquisição da escrita e podem desaparecer quando o aprendiz é colocado diante de ambigüidades semânticas que decorrem da troca dessas letras para, assim, perceber e se convencer de que esse é um detalhe para o qual é preciso estar atento.

Além do domínio da mecânica básica da escrita, ou seja, de saber que segmentos gráficos correspondem a segmentos sonoros, M.S. também percebe a arbitrariedade na relação som/letra, perguntando, por exemplo, que letra deveria usar - s ou z - na escrita da palavra *casa*. A partir do reconhecimento dessa relação arbitrária, M.S. faz uso do modelo convencional da escrita, quase que na totalidade de seus textos, exceto na grafia da palavra “preoculpe” para *preocupe*, provavelmente por uma atitude de hipercorreção. Tal atitude nada tem de patológica e, nesse caso, a inserção da semivogal /w/, grafada com a letra *l*, deve estar relacionada à não realização de trava de sílaba em contextos análogos, como nas palavras *último*, *culpado* e *pulseira*.

Quanto à segmentação, é possível afirmar que essa menina já está se valendo do conhecimento da própria escrita para decidir onde segmentar um enunciado. Possivelmente, por já reconhecer a existência de unidades, tais como preposições, conjunções, artigos, apresenta uma hipersegmentação - “com migo” - pelo estabelecimento de uma analogia. Segundo ABAURRE e SILVA (1993), as hipersegmentações são geradas pelo contato com a linguagem escrita e, por isso, nos momentos iniciais da escrita são menos freqüentes do que as hipossegmentações, as quais são determinadas em função da pauta sonora.

Ainda com relação à grafia da escrita de M.S., já é possível verificar o uso apropriado de maiúsculas e minúsculas e, embora faça em diversas situações uso “inadequado” de sinais de pontuação, ela já se deu conta da necessidade de pontuar o texto, usando vírgulas, pontos finais e de interrogação. Conforme CARDOSO (2002:169), “as marcas de pontuação exprimem o esforço do enunciador em adequar o discurso escrito para o outro/leitor”. Para essa autora, a utilização dessas marcas traduz a intenção de o aprendiz intervir em seus

próprios textos. Por isso, sugere que só o trabalho com o texto pode dar às crianças a possibilidade de perceberem diferentes posicionamentos enunciativos, motivando o uso da pontuação.

É esse trabalho que nos permite considerar as reflexões e o uso de um vasto conhecimento por parte do aprendiz, na produção de unidades lingüísticas significativas. As produções elaboradas por M.S., além dos sinais de pontuação, nos apontam uma série de estratégias - inferências, nominalizações, pronominalizações - da qual ela lança mão para garantir a construção de suas seqüências textuais. Provavelmente por ignorar essas estratégias é que a escola aponta M.S. como portadora de uma dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem escrita.

Sem considerar a produção de textos, a escola fica restrita à observação de “erros” gráficos apresentados por M.S., já analisados acima, tais como troca e acréscimo de letras, segmentação indevida. E, nessa direção, aproxima-se dos manuais envolvidos com o que tem sido considerado dislexia. Afinal, ambos - os manuais e a observação da escola -, sem abrir espaço para tentativas e hipóteses lançadas sobre a escrita em construção, partem do princípio de que esses “erros”, independentemente do uso efetivo da linguagem, representam sintomas de um problema que diz respeito ao aluno.

Trata-se de uma noção equivocada que ignora a interação verbal como o espaço em que se dá a produção da linguagem e a constituição dos sujeitos. Tomando o sistema lingüístico como um código estável e disponível, essa noção desconsidera o fato de a linguagem poder, segundo GERALDI (1995), remeter-se a si mesma a partir de uma de suas características essenciais: a reflexividade. Sem levar em conta essa característica e sem entender que a aprendizagem da linguagem envolve um ato de reflexão sobre a mesma, conduzindo o aprendiz a um percurso repleto de análises e hipóteses que nem sempre coincidem com a convenção, pistas e indícios que apontam para o fato de a escrita estar sendo construída, são falsamente interpretados pela escola e por diversos manuais como sinais disléxicos ou de dificuldades de aprendizagem inerentes ao aprendiz.

No contraponto dessa interpretação, tendo em vista a análise dos textos produzidos por M.S., bem como os recursos utilizados na construção dos mesmos e percebendo as

“inadequações” que envolvem a parte gráfica e convencional de sua escrita como parte do próprio processo de aprendizagem e uso da escrita, discordamos da posição assumida pela escola. Em concordância com a terapeuta A., assumimos que crianças capazes de formular hipóteses como as apresentadas por M.S. já sabem escrever, já entendem a base de um sistema alfabético e, sobretudo, já reconhecem os usos significativos que podem fazer da escrita.

5.1.5 A Relevância dos Casos Estudados

A descrição e a análise desses quatro casos de crianças apontadas como portadoras de “distúrbios” ou “dificuldades” relacionadas à aquisição da escrita, nos levam a perceber, de acordo com os dados e episódios apresentados, diferentes hipóteses provisórias lançadas sobre o objeto escrito, bem como histórias variadas de relação com esse objeto. Nesse sentido, distanciando-nos de regras diagnósticas previamente estipuladas e de tarefas avaliativas que desconsideram o próprio aprendiz, buscamos, a partir do paradigma indiciário, compreender a singularidade da relação estabelecida entre cada criança-sujeito desta pesquisa e a linguagem.

Na análise do caso G.W.G., percebemos um menino que já no início do processo de aquisição da escrita, no momento em que cursava a 2ª série do ensino fundamental, havia sido apontado pela escola como um estudante que apresentava “problemas” de atenção e “dificuldade” com a escrita. Tal apontamento fez a família procurar um médico que ratificou a posição da escola, levando G.W.G. a introjetar noções negativas sobre si mesmo e sobre a escrita. Em função disso ele passou a se ver como alguém que não sabia escrever, chegando a afirmar essa sua conclusão. Todavia, seus dados de escrita, construídos no interior de eventos dialógicos, apontam, tanto do ponto de vista gráfico como textual, para uma situação contrária. Ou seja, apontam para o fato de G.W.G. estar construindo esse objeto de conhecimento a partir de um conjunto de reflexões e estratégias singulares que, em algumas situações, não são condizentes com a convenção, como é previsível no processo de construção/domínio da linguagem.

Na análise do caso G.A., vimos um menino que, também, já no momento em que cursava a 2ª série do ensino fundamental, foi considerado pela escola como portador de dificuldades com a escrita. Em função disso, foi encaminhado a uma fonoaudióloga que, confirmando a visão da escola, atendeu a esse menino durante nove meses pautada em exercícios de repetição de letras e palavras. Nesse processo, G.A. passou a apresentar inseguranças com relação à escrita, chegando a referir que tinha medo de escrever, pois escrevia “errado”. Entretanto, a partir de atividades interativas vivenciadas com a terapeuta

K., nas quais seus ditos “erros” foram encarados como integrantes do processo de aprendizagem da escrita, ele passou a assumir uma posição mais produtiva e positiva perante a escrita afirmando, inclusive, que queria ser escritor. Desenvolvendo grande disposição para escrita, G.A. construiu vários textos, em diferentes versões, mobilizando reflexões e hipóteses sobre aspectos gráficos e textuais da escrita, as quais, longe de quadros patológicos, indicam a sua disponibilidade em manipular essa manifestação lingüística.

Na análise do caso L.H.M., acompanhamos uma criança, mais especificamente um menino, cuja família não tinha o hábito de manusear materiais escritos e que, aos sete anos de idade, cursando a 1ª série do ensino fundamental foi encaminhado para avaliação clínica pelo fato de a escola suspeitar que ele apresentava “dificuldade de aprendizagem, principalmente, em língua portuguesa”. Nessa avaliação, realizada por uma psicóloga, a queixa da escola foi confirmada e no ano seguinte, após ter reprovado na escola, esse menino chegou à clínica escrevendo palavras soltas, cujas seqüências de letras lhe eram previamente conhecidas e denunciando que percebia a escrita como uma tarefa a ser executada para cumprir ordens da professora, conforme relatado pelo próprio L.H.M.

Em nossos encontros, esse menino se mostrou inseguro e arredio diante de atividades escritas, manifestando explicitamente seu medo de escrever “errado” e pedindo que escrevêssemos para ele. Porém, à medida que pôde, em episódios significativos, tentar, manipular, perguntar, acertar e “errar”, ele foi cautelosamente assumindo uma posição mais autônoma frente ao objeto escrito. Nas suas produções, percebemos marcas, indícios e detalhes a delinear um processo em curso de aquisição da linguagem escrita. Embora “pequenos”, seus textos indicam marcas singulares de operações gráficas e textuais, as quais, ao contrário do que supõem a escola e a avaliação psicológica, apontam para o fato de esse menino, como um aprendiz que age *com* e *sobre* a linguagem, estar se apropriando da escrita.

Por fim, M.S. é uma menina que foi encaminhada para avaliação fonoaudiológica, aos nove anos de idade, quando cursava o 4º ano do ensino fundamental. Esse encaminhamento foi feito pela escola que, ao verificar trocas de letras na escrita de M.S., suspeitou que essa menina apresentava “dificuldades na aprendizagem da língua escrita”. Contudo, ao verificar a disposição dessa criança para atividades interativas, nas quais M.S. escreveu para

interlocutores/leitores bem definidos, a partir de motivos estabelecidos e assumindo-se como responsável pela sua escrita, a terapeuta A. não confirmou tal suposição, sobretudo, por entender que as trocas de letras cometidas por M.S. - motivo de preocupação da escola - são fatos que acompanham o trajeto de construção da escrita e, nesse sentido, indícios que apontam para esse trajeto em percurso.

De uma forma geral, é possível afirmar que, em todos os casos analisados, a indicação do “problema” ou “dificuldade” foi efetivada pela escola e, com exceção do caso M.S., corroborada por outros profissionais a partir de questões relacionadas aos aspectos gráficos e convencionais da escrita: “trocas e omissões de letras”, bem como “pouco volume de escrita”, no caso G.W.G.; “diversas trocas de letras na escrita”, no caso G.A.; “falta de correspondências entre sons e letras ao ser submetido a ditados”, no caso L.H.M.; “trocas de letras” no caso M.S.

E, de fato, conforme acompanhamos, em todos os casos investigados nos deparamos com uma gama de aspectos idiossincráticos e singulares relacionados à grafia e à convenção da escrita. Dependendo das particularidades de cada caso, pudemos verificar não só trocas de letras, como também acréscimos, supressões e inversões de vários grafemas. Observamos igualmente atitudes de hipercorreção - pela aplicação “indevida” de uma regra -, de hipossegmentações, de hipersegmentações, de escrita pautada na transcrição fonética, de traçado de grafemas sobrepostos, entre outras. Sabemos, de acordo com o que apresentamos no capítulo 3, que essas atitudes têm sido tomadas por diversos profissionais, por associações nacionais e internacionais e por uma vasta literatura, como sintomas de uma dita dislexia ou dificuldades de aprendizagem.

Todavia, todos esses fatos explicitados no decorrer da análise dos casos, sem qualquer exceção, são linguisticamente justificados, já estudados e explicados por vários pesquisadores, citados no item 2.4 desta pesquisa. Para os referidos autores, esses “erros”, do ponto de vista da convenção da escrita, longe de traços patológicos, são indícios da efetivação da aquisição da escrita, uma vez que resultam de reflexões e análises lançadas sobre essa modalidade de linguagem.

Portanto, ressaltamos que a preocupação excessiva com tais “erros” e com regras ortográficas e gramaticais tem impedido o sistema escolar e vários profissionais vinculados a ele de perceber as diferentes estratégias usadas pelas crianças para lidar com a arbitrariedade da escrita convencional. COUDRY e MORATO (1989) afirmam que, na escola, a natureza dialógica da linguagem não é considerada.

A fala acaba reduzida a um sistema de código e não a uma relação significativa entre sujeitos, a escrita converte-se em reprodução de um determinado modelo e a leitura em mero reconhecimento do modelo reproduzido. A fixidez retira o traço de ‘uso’ e de ‘pessoalidade’ da linguagem. (COUDRY e MORATO, 1989:53).

Assim, chamamos atenção para a necessidade de entendermos que a aquisição da escrita não se efetiva por meio de lições, exercícios ou tarefas que desconsideram o aprendiz. De acordo com POSSENTI (1996), não aprendemos a escrever por meio do cumprimento de exercícios ou da simples execução dessa e daquela tarefa, mas a partir de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Sem se dar conta disso, o sistema educacional trabalha com uma proposta fixa e engessada de ensino, que não prevê tentativas e hipóteses.

Em posição contrária, ao assumirmos práticas textuais como centro do processo de aprendizagem da escrita e as tentativas e hipóteses dos aprendizes como imprescindíveis nesse processo, pudemos vislumbrar todas as crianças-sujeitos dessa pesquisa construindo textos nos quais, constituíram-se, conforme GERALDI (1995), como locutores que tinham o que e para quem “escrever”, estabelecendo configurações textuais bem definidas: cartas, narrativas, anúncios publicitários, “diálogos compartilhados”, convites.

Para garantir seqüenciação e topicidade aos seus textos, conforme explicitado na apresentação de cada caso, nossos sujeitos mobilizaram, cada qual a partir de sua singularidade, uma série de conhecimentos e estratégias: deram continuidade ao discurso assegurando a manutenção dos assuntos tratados em um constante processo de retroação e progressão; construíram referências por meio de pronomes, elipses, nomes e pela elaboração de anáforas indiretas ou associativas; estabeleceram seqüenciações fazendo uso de diferentes elementos textualizadores, dêiticos e, além disso, trabalhando a introdução e

recorrência de itens lexicais em função dos diferentes efeitos que queriam enfatizar para o leitor.

Na esteira dessas produções, enfatizamos a necessidade de ser levada em consideração a prática viva da língua. A partir dessa prática, é possível entender, em concordância com BAKHTIN (1992b), que a relação entre o sujeito-aprendiz e a linguagem se constitui e se modifica continuamente, marcada pelo fluxo de atividades dialógicas a partir de enunciações que acontecem em situações reais. Portanto, os aprendizes não se relacionam com um sistema lingüístico abstrato, o qual seria registrado passivamente por meio de tarefas normativas, mas, antes disso, cada um deles desenvolve a sua consciência, inclusive acerca da escrita, a partir da interação verbal, da relação estabelecida com a palavra do outro.

A propósito dessa palavra do outro, cabe ressaltar que os casos analisados, com exceção de M.S., apontam crianças inseguras e com medo diante da escrita, afastando-se de atividades em que tinham que ler e escrever. Essas atitudes refletem exatamente a imagem que essas crianças construíram sobre si mesmas e sobre o material escrito a partir dos diferentes enunciados produzidos por professores, pelo médico, pela fonoaudióloga, pela psicóloga, pelos pais e que se entrelaçam com suas histórias de vida e de relação com a linguagem. Entendendo, com BAKHTIN (1992b), que a nossa consciência se constitui na interação, é possível afirmar que o medo e a repulsa relacionados ao material escrito são resultantes de uma história de aprendizagem na qual os aprendizes são inadvertidamente tomados como impossibilitados, incapazes, portadores de dislexia ou de uma dificuldade qualquer.

Nesse percurso, o aluno acaba introjetando, como bem afirmam MOYSÉS e COLLARES (1992), uma doença inexistente, com repercussões sobre a sua auto-estima, a sua auto-imagem, enfim o seu autoconceito. Assim, parece-nos claro que, pela sua submissão diante do suposto saber que a escola e o sistema de saúde detêm, a criança, sem saída, personifica um dito problema e assume um rótulo que não lhe cabe. Como bem observa SMOLKA (2000:16):

numa surda situação de simulacro - em que os professores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos -, as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas

e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos: a escola se mantém enquanto as crianças evadem.

De acordo com a autora, essa situação diz respeito às escolas públicas e particulares. Pois, no contexto do ensino particular, a evasão é substituída pela mudança de escola devido à insistência dos pais, e ao fato de as “dificuldades” dos alunos serem trabalhadas por profissionais que estão fora da escola em um sistema paralelo de “apoio” a ela, graças aos recursos financeiros da família. Em resumo, falhando no seu papel pedagógico, o sistema escolar parece justificar-se na medida em que aponta uma série de “patologias” nas crianças, refletindo a visão organicista da sociedade atual a qual, em concordância com JOBIM e SOUZA (1995), tem negligenciado o caráter social, cultural e histórico do desenvolvimento humano, para evidenciar critérios pouco elucidativos que repousam em noções do tipo acerto/“erro”, normal/patológico. Nessa direção, o próprio conceito de normal precisa ser enfrentado. De acordo com CANGUILHEM (1990), a normalização dos meios técnicos da educação, da saúde é a expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade, sua maneira de relacionar a sua própria estrutura com aquilo que considera como sendo seu bem particular.

Portanto, o normal, longe de ser um conceito estático ou pacífico, é, ao mesmo tempo, a extensão e a exibição da norma. Para o autor, não é possível supor que a saúde possa ser compreendida na medida em que são abordadas questões relativas à doença. Da mesma forma, entendemos que não poderemos compreender e participar, em conjunto com o aprendiz, do processo de construção da escrita enquanto tomarmos fatos próprios da aprendizagem escolar e da aquisição dessa modalidade de linguagem como sintomas de uma doença.

5.2 ADULTOS DITOS DISLÉXICOS: ESTUDO DE CASOS

Com o objetivo de enfatizar o equívoco que tem permeado a noção de dislexia - como um distúrbio de aprendizagem -, analisamos, na sequência, dois casos de adultos⁸⁶, identificados pelas iniciais de seus nomes: C.R. e M.B. Antes, porém, convém esclarecer que C.R. foi diagnosticada como disléxica quando cursava o 3º ano de graduação em psicologia, aos 29 anos de idade. Esse diagnóstico foi elaborado por uma psicóloga, especialista em psicopedagogia. Tomando conhecimento desse caso, por intermédio de uma estudante de pedagogia que ouvira o depoimento de C.R., entramos em contato com ela, que, interessada em colaborar com nosso estudo, nos relatou a sua história e nos forneceu dados de sua escrita.

M.B., por sua vez, foi diagnosticado como sendo portador de dislexia aos 32 anos de idade, quando cursava um mestrado na *University of Bath*, na Inglaterra. Seu diagnóstico foi feito por uma *Learning Support Manager* daquela mesma Universidade. Já de volta ao Brasil, sabendo, por meio de um conhecido em comum que estávamos fazendo um estudo sobre o assunto, M.B. mostrou-se interessado em relatar sua experiência e saber a respeito do nosso trabalho. Assim, afirmou que estava disponível para participar como sujeito desta pesquisa.

Detalhes da história de C.R. e de M.B., bem como dados da escrita de ambos são apresentados e discutidos a seguir.

5.2.1 O Caso C.R.

C.R. é uma mulher de 33 anos de idade, nascida na cidade de Coronel Vivida - sudoeste do Paraná -, em maio de 1970. Seu pai é agricultor, sua mãe se ocupa de afazeres domésticos e ambos têm o primeiro grau incompleto. Quando criança, antes de frequentar a escola, C.R. teve pouco contato com a escrita. Conforme seu relato, esse contato se restringia a situações

⁸⁶ Os dois adultos sujeitos deste estudo foram informados sobre a realização do mesmo e assinaram um termo de concordância, autorizando que os seus dados relacionados à linguagem escrita fossem utilizados e divulgados em nossa pesquisa, conforme modelo apresentado no anexo IV.

em que presenciava a mãe e uma tia fazendo algumas contas e anotações, em um armazém da família.

Com relação ao contexto escolar, ela afirmou que desde o início do processo de alfabetização, trocava letras e, diante das “dificuldades” que apresentava para escrever, sentiu-se discriminada: “falavam que eu era ‘burra’ e ‘agitada’”. C.R. reprovou a 4ª série do ensino fundamental e, após ter concluído a 6ª série, deixou de frequentar a escola por aproximadamente cinco anos. Passado esse tempo, ela, já trabalhando em um escritório, sentiu necessidade de retomar seus estudos. Fez um curso supletivo para concluir o 1º grau e, na sequência, cursou o ensino médio profissionalizante em técnico administrativo. Prestou, por três anos seguidos, vestibular para medicina e, em 1997, foi aprovada no curso de psicologia de uma Universidade particular localizada na cidade de Curitiba, tendo concluído o curso no final de 2001.

Quanto aos seus hábitos atuais de leitura e escrita, C.R. nos relatou que não tem costume de ler, afirmando: “Eu aprendi a ler no cinema porque adoro cinema, mas não tenho costume de ler livros. No começo, eu ia no cinema e não conseguia entender, hoje eu leio a legenda e assisto filmes sem problemas”. Além disso, ela mencionou que evita escrever, pois se sente insegura e com receio de “errar”. As poucas vezes que escreve, pede para que a irmã ou um(a) amiga(a) corrija seu “erros”, conforme é possível verificar nos dados que analisamos a seguir.

3º Sessão ~~19-04~~ 19-04

A Pr chegou com um ar feliz, ^{demonstrando satisfação em não ter tido} dizendo olé e me dando um beijo no rosto. Depois ^{nos dois juntos} fomos ^{para} até a sala onde a Pr foi ^{na sala} direto para a caixa de ~~brinquedos~~ brinquedos onde a mesma pegou um livro para pintar ^(e que) e ^{com} ^{unidades} conseguiu ~~a~~ ^{conseguiu} pintar falando que ela pinta muito bem, que na escola ela é nota 10 e ainda ^{ajuda} ajuda os coleguinhos a pintar. ^{Logo} Logo ela foi na caixa pegou um papel ^(como) conseguiu ^(ela) a desenhar uma flor em caracol e ^(como ela cortou) pegou a tesoura p/ cortar o desenho. Depois a mesma falou que ela queria ser uma cantora ^{ou uma} ou uma psicóloga, como a psicóloga dela. ^(descreve os bilhetinhos) Ela conseguiu a escrever bilhetinho para mim e pediu para escrever para ela, onde a mesma escreveu vários bilhetinhos, quando falou para ela que a sessão estava acabando a Pr pediu se eu ~~ia~~ ia ajudar a mesma esquecer o que tinha acontecido com ela (o abuso sexual). A Pr me deu um beijo e foi embora.

Esse texto foi produzido por C.R., para cumprir parte das exigências do estágio que fazia em psicologia clínica, no qual os estudantes do 5º ano de formação deviam fazer relatórios dos atendimentos realizados com pacientes. De um ponto de vista textual, tal produção parece cumprir seu papel uma vez que, embora aparentemente resumido, relata as atividades desenvolvidas por uma paciente - reconhecida por *Pr* - durante uma sessão de psicoterapia. Desse modo, é possível verificar que C.R., ao considerar a exigência de relatar fatos relacionados à sua paciente, introduz *Pr* como referente de sua produção, o qual é tomado em uma dupla operação envolvendo a progressão referencial e a progressão tópica.

Todo o relato construído por essa estudante de psicologia gira em torno de um único tópico discursivo: as ações, inclusive linguísticas, produzidas por *Pr* que, na condição de referente textual, foi retomado várias vezes em uma cadeia anafórica visualizada no texto digitado, a seguir, a partir dos elementos sublinhados.

3ª. Sessão

A Pr chegou com um ar feliz (**demonstrando satisfação em vir a terapia**), ø dizendo oi e me dando um beijo no rosto. Depois fomos até (**nos dirigimos para**) a sala aonde a Pr foi direto para (**se dirigiu**) a caixa de brinquedo(s) aonde a mesma pegou um livro para ø pintar (**o quê**) e (**cores usadas**) ø conheceu a pintar ø falando que ela pinta muito bem, que na escola ela e nota 10 e ainda ø ajunda (ajuda) os coleguinha(s) a pintar,(.) longo (**Logo**) ela foi na caixa ø pegou um papel ø conheceu a desenhar uma flor (**como**) em caracol e ø pegou a ti(e)soura p/ cortar (**como ela cortou**) o desenho, depois (**Depois**) a mesma falou que ele queria ser uma cantora ou na (**uma**) psicologa, como a psicologa dela,(.) a pr conheceu a escrever bilhetinho para mim e ø pediu para escrever para ela aonde a mesma escreveu vários bilhetinho (s), (**descrever os bilhetinhos**) quando falei para ela que a sessão estava acabando a Pr pediu se eu ia ajudar a mesma esquecer o que tinha acontecido com ela (o abuso sexual). A pr me deu um beijo e ø foi embora.

Verificamos, na construção dessa cadeia, que C.R. dispõe de várias estratégias, tais como: retomada explícita de antecedente por repetição da construção linguística *a Pr* ; uso de elipses; retomada por pronomes *ela* e *dela*; retomada de antecedente pelo uso de anáfora pronominal *a mesma*; e, por fim, remissão e recategorização lexical, ajustando o saber

disponível a respeito do objeto de discurso e trazendo uma nova informação a respeito de *Pr* que queria ser *uma cantora* ou *uma psicóloga*.

Além dessas estratégias, para dar seqüenciação ao texto, C.R. o construiu a partir do uso recorrente de verbos no pretérito perfeito, *chegou, foi, pegou, falou, pediu, escreveu, deu*, os quais, de acordo com KOCH (1996), são próprios para assinalar uma atividade comunicativa do primeiro plano de relatos, marcando-lhe o tempo retrospectivo. Também, assinalando relações de temporalidade C.R. estabelece conexões entre partes do seu texto marcando um tempo posterior, por exemplo, em: “**Depois** Ø fomos até a sala...”; e um tempo simultâneo em: “...**quando** falei...a *Pr* pediu...”.

Ainda, nessa produção, é possível verificar a escrita de C.R. grafada com caneta azul e indicações de correções marcadas em caneta vermelha por uma colega sua. Tendo em vista que grande parte dessas correções recaiu sobre aspectos gráficos e convencionais da escrita, passamos a analisar o relato apresentado levando em conta tais aspectos.

Sem dúvida, embora C.R. mostre claramente que sabe escrever, estabelecendo correspondências pertinentes entre grafemas e fonemas, ela denuncia alguns pontos de instabilidade que recaem sobre a manipulação que faz do objeto escrito. Ela escreve, em dois momentos, “conheçou” para *começou*, constrói “ajunda” para *ajuda*, “longo” para logo e “na” para *uma* apontando, em algumas situações, indícios de uma certa instabilidade com o uso de grafemas que marcam a nasalização. Sugerimos uma instabilidade e não um desconhecimento, pois, em vários contextos, C.R. usou, em função da convenção, letras que representam sons nasais. Ao todo, nesse texto, ela escreveu aproximadamente quarenta e sete vocábulos construídos a partir do uso convencional de grafemas representativos de sons nasais e somente cinco deles não seguiram a ortografia.

Ressaltando a hipótese de que C.R. mostra instabilidades em relação à sua escrita, chamamos atenção para os vocábulos “na” ao invés de *uma* e “ajunda” para *ajuda*, os quais foram, em alguns segmentos de sua produção, elaborados ortograficamente: “...ela foi na caixa pegou um papel e [...]começou a desenhar **uma** flor”, “...ela queria ser **uma** cantora”, “...se eu ia **ajudar** a mesma...”. Além disso, C.R. revela, em outros contextos, que se apóia na oralidade e escreve: “tisoura” ao invés de *tesoura*, bem como “os coleginha” e “vários

bilhetinho”. Esse recurso, bastante comentado por vários autores brasileiros, citados no item 2.4 deste trabalho, é tomado como uma estratégia de manipulação da linguagem que aponta para uma questão de variação lingüística. Ou seja, parece que C.R., pautada em uma variedade lingüística não padrão, acaba por transcrever na escrita aspectos de sua fala.

Sabemos que esse tipo de estratégia é comum no processo de aquisição da escrita, mas como considerar essas ocorrências, esses “erros”, acrescidos da falta de domínio ou do uso “inadequado” de sinais de pontuação na escrita de um sujeito que está concluindo o terceiro grau? Essa questão nos remete a uma outra que temos ouvido recorrentemente: até quando, ou mais precisamente, até que idade é possível considerar o “erro” como parte integrante do processo de aquisição da escrita? Ao que temos procurado responder: depende da relação que cada um, de forma singular, estabelece com o objeto escrito.

A partir dessa resposta, ressaltamos a urgência de devolver ao homem a sua condição de sujeito para podermos, conforme nos indica JOBIM e SOUZA (1995), percebê-lo, na sua singularidade como um ser histórico, inserido em um meio social e, portanto, vinculado ao papel constitutivo da linguagem. Nessa direção, enfatizamos a necessidade de minimizar preocupações com a idade de C.R. e/ou com o fato de ela já estar concluindo um curso superior para enfatizarmos a história dela na sua relação com a escrita, bem como as muitas vozes que, nos termos de BAKHTIN (1992a/b), povoam essa história. Para tanto, apresentamos a seguir a versão final de um relato de experiência pessoal, o qual foi produzido por C.R. e reescrito a partir de apontamentos feitos por sua irmã e, também, por uma de suas professoras do curso de psicologia. Convém esclarecer que tal produção é parte integrante de um trabalho monográfico, intitulado “Dislexia: o preço do preconceito” e elaborado por C.R., atendendo a uma exigência curricular para a conclusão do curso de formação em psicologia.

MINHA HISTÓRIA

Chico Buarque de Hollanda deixou registrada e gravada na memória de muitos brasileiros a letra e música de uma canção muito singela e bonita intitulada “Minha História”. Aproveito-me desta sua genialidade para deixar registrado neste artigo, minha incursão no curso de Psicologia enquanto portadora de dislexia. É claro que não será em forma de versos, nem trovas, mas em forma de experiência vivida, sentida, testada, testemunhada e diagnosticada.

Quando entrei para a universidade, tinha uma grande expectativa por estar me inserindo num curso de graduação, na educação superior, o que já é uma grande felicidade ter passado no vestibular, para maioria das pessoas. Quando percebi que estava numa universidade senti um embrulho no estômago, comecei a pensar se iria dar conta. No primeiro dia de aula a sala estava cheia de pessoas que eu nunca havia visto antes, cheguei a ficar com dores diversas, mas eu queria estar na universidade e tinha que enfrentar o medo. Até começarem as provas, estava tudo bem. Só de pensar em fazer provas o medo ressurgia. Na época das provas estudei muito, lia, mas não entendia nada aqueles livros, não conseguia copiar as matérias que os professores passavam na sala de aula. Para tentar resolver este problema pegava emprestado o caderno de uma colega que mais tarde “ficou sendo a minha amiga”. Estudava, mas não conseguia assimilar muita coisa. Quando chegou o dia das provas meu estômago doía muito, e pensava: “Meu Deus me ajude, pois sou muito burra, não vou conseguir fazer as provas”. Minhas notas iam de 1,0 (um) a 5,0 (cinco) no máximo. Fiquei com muita vergonha dos colegas de classe. No final do ano tive que realizar sete exames finais, e chorei muito, pois somente havia conseguido passar por média em três disciplinas. Das sete finais, reprovei em três. No dia de uma prova final, uma professora que estava aplicando-a perguntou porque eu escrevia errado, e respondi que não sabia o porquê. Quando respondi já estava chorando porque tinha vergonha de escrever daquela maneira. A professora indicou uma psicóloga para que eu pudesse fazer uma testagem.

O segundo ano chegou e com ele também uma matéria da qual eu gostava muito, que era Neuroanatomia. Esta disciplina se realizava no laboratório. Eu a compreendia muito e ajudava algumas colegas, mas na hora de receber os resultados das avaliações, o meu rendimento era sempre medíocre, com notas baixas, e estas colegas perguntavam o que havia acontecido com a prova, e eu ficava com vergonha de dizer que sabia tudo, mas não sabia escrever corretamente os nomes, e com isso os professores descontavam na nota. Neste ano fiquei em três finais e destas três finais reprovei em uma.

No terceiro ano, pensava que ia ser diferente, que não iria pegar nenhuma final, porque iria me dedicar mais, estudar mais. Comecei já estudando muito, principalmente uma disciplina denominada, Psicologia do Desenvolvimento II. No dia da prova desta matéria, fiquei muito ansiosa e com uma tremenda dor de estômago. Ao terminá-la, pensei ter alcançado um bom resultado, mas, ledo engano. Depois de uma semana, a professora me chamou e avisou que havia tirado zero. Saí da sala de aula chorando e pensando: “Como poderia ter tirado zero se sabia todos os conteúdos?” Não tive coragem de falar com a professora, explicar-lhe que compreendi tudo o que ela havia ministrado em suas aulas, que havia me dedicado com estudos extraclasse, mas que não conseguia passar para o papel. Pensei em desistir dessa disciplina, e em desistir do curso. Durante as duas semanas seguintes eu fiquei em casa, num mundo que era só meu. Fiquei deprimida, não queria mais viver e culpava todo mundo por não ir bem nas provas, e pensava que Deus tivesse me abandonado, que não gostava de mim, porque ele não havia me dado inteligência para escrever, ler e interpretar o que estava escrito.

Após mais duas semanas resolvi buscar ajuda. Dirigi-me à Clínica de Psicologia da universidade, me inscrevi na triagem, e após dez dias me chamaram para fazer a triagem. No dia da triagem passei por uma estagiária que após realiza-la me encaminhou para uma pós-graduanda em Psicopedagogia, que me aplicou vários testes. Através destes foi diagnosticado que a minha “burrice” tinha um nome que era Dislexia. Na época foi um grande choque, mas fiquei contente em saber que não era burra como pensava que era. Após estar diagnosticada fui falar com os professores como me havia sido recomendado a estagiária em Psicopedagogia. O primeiro professor com quem falei não deu muita atenção, aparentemente. Depois fui falar com o professor da disciplina que havia tirado zero e relatei-lhe que era portadora de dislexia, e ele me respondeu se realmente tratava-se de dislexia ou era burrice mesmo, e que só iria aceitar o diagnóstico de uma pessoa que na época era a diretora da Clínica de Psicopedagogia. Neste momento eu já estava chorando e lhe perguntei quem era essa pessoa. Naquele dia o mundo parecia que havia caído na minha cabeça. Não conseguia parar de chorar, até que uma amiga me perguntou porque eu estava chorando e contei para ela o que havia acontecido. Naquele mesmo dia fiquei na universidade das 7h30 até as 16h00 para falar com a diretora da qual o professor havia falado. Ela me recebeu com todo carinho e me perguntou o que eu queria falar com ela. Eu comecei a lhe contar e a chorar ao mesmo tempo. Relatei-lhe o que tinha acontecido na parte da manhã e ela consolou-me, dizendo que eu era uma pessoa normal, mas que tinha um distúrbio de linguagem e que havia estudado os resultados obtidos por mim na avaliação psicopedagógica e orientado a psicopedagoga. Após, ela me explicou o que era dislexia e que também iria falar com o professor que havia duvidado do diagnóstico. Para mim aquela diretora era como um anjo que havia caído do céu, naquela maldito dia, e que havia me dado forças para continuar aquele ano e os demais.

Após alguns dias me transferi para o turno da noite, pois até então, estudava na parte da manhã. Encontrei novamente com aquele professor, e percebi que eu tinha que falar com ele, pois além daquela disciplina, ele ministrava outras e de toda forma eu teria que criar coragem e enfrentá-lo. Ele me falou que havia conversado com a diretora (a professora que ele tinha indicado) e que ela sabia de todo o processo pelo qual eu havia passado e que o diagnóstico estava correto. Ele falou na frente de muitas pessoas que eu era disléxica e não “burra” como muitos pensavam que eu era. Este ano foi muito difícil, porém eu estava mais tranquila em saber que não era burra. Como nos outros anos fiquei em três finais e reprovei em uma.

No começo do quarto ano falei com todos os professores que eu tinha dislexia e que minha dificuldade maior era em escrever. Este ano foi mais tranquilo que os outros porque tinha mais trabalhos em grupo e poucas provas escritas. Quando tinha prova escrita uma amiga me ajudava, nós estudávamos juntas e ela me explicava com exemplos concretos, e acima de tudo com muita paciência. Neste ano ocorreu um fato que me marcou: foi quando o professor de Psicopatologia II recusou-se a me aplicar prova oral. Eu me lembro que compreendia bem os conteúdos, só que não conseguia reproduzi-los acertadamente através da escrita. Fiquei para final com este professor e solicitei que fosse aplicada a prova oral, pois só assim teria alguma chance de ser aprovada. Ele respondeu que iria aplicar mediante autorização da Coordenadora do Curso. Eu sabia que ele duvidava do meu distúrbio, e que achava que eu era burra e estava me escondendo atrás de uma desculpa para passar de ano. Isso ele confirmou para uma pessoa na Coordenação, pois foi nesse dia que fui pedir autorização para fazer a prova oral e ouvi seus comentários na sala de espera. A Coordenadora autorizou a prova oral e determinou mais um dia para que eu pudesse estudar toda a matéria. E foi assim que consegui passar nesta disciplina, pois eu sabia e tinha ido bem na prova oral, apenas não conseguia escrever. Apesar de ter sido um ano tranquilo não escapei de finais e acabei reprovando em uma disciplina.

Finalmente havia chegado o tão esperado último ano. No começo foi uma tortura quando tinha que falar com algum novo professor e explicar o meu “caso”. Eu lembro bem que uma orientadora (que já havia sido minha professora antes) me falou nos primeiros dias de aula que não iria passar a mão na minha cabeça e que não iria me dar moleza, e eu agradeço a ela por estas palavras porque busquei me esforçar o máximo que eu pude para me sair bem, e acredito que obtive bons resultados.

Este ano foi um ano que consegui adquirir muitos conhecimentos, pois foi o ano em que assumi que eu era disléxica sem ficar com vergonha de ser portadora deste distúrbio. E foi a partir daí que descobri que tinha muito potencial para fazer qualquer coisa que eu quisesse, não colocava mais limites como nos anos anteriores. Foi então que cheguei a conclusão que não se deve confiar nas palavras de pessoas que tentam nos colocar limites ou barreiras intransponíveis, pois o horizonte é alcançável, e eu tenho conseguido e procuro me esmerar em descobrir quais são as minhas limitações para alcançar os conhecimentos necessários para o meu crescimento pessoal.

Compreendendo as características deste meu distúrbio, alguns professores me ajudaram muito aplicando-me provas orais, oportunizando que eu realizasse trabalhos em grupos, etc. Para alguns não mudou em nada eu ter ou não dislexia, mas para mim foi muito importante saber que não era “mais burra”. Minha auto-estima se elevou substancialmente e agora tenho plena consciência de minhas capacidades, competências e habilidades.

Nesse texto, saltam-nos aos olhos vários enunciados construídos por C.R. De início, ela assume-se como portadora de dislexia, como se não tivesse nome ou outra história se não aquela “experiência vivida, sentida, testada, testemunhada e diagnosticada”. Nessa direção, ela relata a insegurança, o medo e até o sofrimento físico que enfrentava por de ter optado em fazer um curso superior: “cheguei a ficar com dores diversas, mas eu queria estar na universidade e tinha que enfrentar o medo...Só de pensar em fazer provas o medo ressurgia...meu estômago doía muito...Meu Deus me ajude, pois sou muito burra, não vou conseguir fazer a prova...Fiquei com muita vergonha dos colegas de classe...o meu rendimento era sempre medíocre... No dia da prova [...] fiquei muito ansiosa e com uma tremenda dor de estômago”.

Assim, considerando, com BAKHTIN (1992 a/b), os fenômenos psíquicos a partir da história das interações sociais configuradas pelos discursos que permeiam a vida social do sujeito, entendemos que as afirmações de C.R. sobre si mesma, bem como o seu sofrimento físico - dores pelo corpo, dor no estômago - e psíquico - o medo, a vergonha dos colegas e a ansiedade -, são perpassados por um efeito discursivo, por um efeito de vozes apoiadas em dispositivos de normalização que acabam por justificar processos de exclusão social, fracassos escolares a partir de mitos pautados em noções obscuras do tipo aluno burro/aluno

inteligente em que o aprendiz é submetido a padrões que desconsideram sua singularidade social, lingüística e afetiva. Ao nos remetermos para o relato inicial de C.R., no qual nos é revelado o início de seu processo de aquisição da escrita, ela já havia comentado sobre essas vozes normalizadoras e discriminatórias, pois, em função de trocas de letras que apresentava: “falavam que eu era burra e agitada”.

Neste ponto, cabem algumas considerações relacionadas a esse tipo de discurso que permeia a história dessa aluna, e de tantos outros aprendizes. Como pode um sujeito se relacionar de forma harmoniosa com um objeto, no caso o escrito, que lhe rende, já no início do processo de alfabetização, predicativos devastadores repletos de conotações negativas, tais como: ela é burra, é agitada, não sabe fazer direito, só sabe escrever errado? De que maneira esse sujeito, que não tem condições de argumentar contra esse discurso, pode despertar algum interesse pela leitura e pela escrita se, além de não usá-las de forma significativa, é inferiorizado e desprestigiado em função de tais atividades? Será que o único caminho para tentar se opor a tais predicativos não é traçado exatamente pela agitação e pela rebeldia? O aluno é afetado pelos sentidos veiculados no discurso escolar: ele é freqüentemente avaliado, suas supostas falhas são prontamente significadas e não há espaço para tentar, “errar” e *espontaneamente* - ou a partir da palavra do outro - buscar corrigir seus “erros” na escola.

Nessa direção, compreendendo, conforme nos aponta PAN (2003), que os discursos que circulam na instituição escolar são constitutivos dos modos de subjetivação dos seus alunos, afirmamos que, provavelmente, apoiada nesses discursos que culminaram com a sua reprovação, ao cursar a 4ª série do ensino fundamental, C.R. chegou à conclusão que não devia estudar e interrompeu seus estudos por aproximadamente cinco anos. Afinal, freqüentar a escola, estudar, aprender a ler e a escrever, chegar a uma universidade é para os “inteligentes” e ela, segundo discurso veiculado na escola, “era burra”.

Voltando ao texto produzido por C.R., convém ressaltar que ela relata ter novamente se defrontado com essa questão de parar de estudar, de desistir do curso de psicologia, enunciando: “Não tive coragem de falar para a professora, explicar-lhe que compreendi tudo o que ela havia ministrado em suas aulas [...] mas que não conseguia passar para o papel. Pensei em desistir dessa disciplina, e em desistir do curso. Durante as duas semanas

seguintes eu fiquei em casa, num mundo que era só meu. Fiquei deprimida, não queria mais viver [...] e pensava que Deus tivesse me abandonado, que não gostava de mim, porque ele não havia me dado inteligência para escrever, ler e interpretar o que estava escrito.” Assumindo-se como submissa, como desencorajada, incapaz de falar e ser compreendida pela professora parecia-lhe mais fácil, em alguns momentos, assumir a “incompetência” falada pelos outros e, por aí, ceder ao “convite” da exclusão, sucumbindo e desistindo.

Nessa posição, C.R. parece explicitar-se como alguém que não tem voz, ela está emudecida, deprimida “em um mundo só seu”, sente-se só, abandonada e sem inteligência para ler e escrever. Partindo desse seu depoimento e entendendo, segundo BAKHTIN (1992 a/b), que a consciência individual se concretiza como signo ideológico em função da incessante atividade dialógica, cabe ressaltar os valores sociais perpassados no texto de C.R., bem como nos intertextos acoplados e ele.

Parece-nos que tais valores apontam para a aprendizagem/domínio da escrita como ideal a ser perseguido por todos aqueles que querem fazer parte de uma suposta igualdade social; igualdade esta que, embora prometida e referendada para todos, é alcançada por alguns. Alguns alunos “inteligentes” que podem juntar as letras sem “errar”, que podem interpretar o texto passado em sala de aula exatamente de acordo com a “única” interpretação possível já dada de antemão, ressaltando a produção das uniformidades e homogeneidades. Entretanto, C.R. não fazia parte desse grupo seletivo e homogêneo de alunos. Ao contrário, ela era “burra”, “agitada”, “ansiosa”...Mas, para tudo isso, haveria de ter uma explicação. E se, apesar da carga pejorativa dessas designações, ela não desistisse e resistisse, era preciso dar conta dessas suas questões, de seus “erros” para não colocar em risco a igualdade prometida para todos e proclamada pela legislação.

Assim, aparece a dislexia, reportada no texto dessa estudante como a única possibilidade de afastá-la da condição de “burra”. Após relatar que foi submetida a vários testes, ela afirma: “Através destes foi diagnosticado que a minha ‘burrice’ tinha um nome que era Dislexia. Na época, foi um grande choque, mas fiquei contente em saber que não era burra como pensava que era”. Portanto, a “burrice” que já fazia parte de seu repertório assumiu um caráter aparentemente científico e, em função de testes realizados, essa “burrice” foi

diagnosticada como dislexia, sem que fossem levados em consideração a história de C.R., bem como as práticas discursivas que constituíam a imagem que ela tinha sobre si mesma e sobre a linguagem escrita. Como bem observa PAN (2003:30), as avaliações diagnósticas são restritas a investigações que buscam causas para problemas escolares apenas no aluno, justificando-as em função de defasagens relacionadas ao rendimento escolar idealizado. Para essa autora, “essas avaliações atendem às expectativas normalizadoras da escola e analisam de forma dissimulada as relações entre subjetividade, discurso e poder, tornando invisíveis outros elementos constitutivos das dificuldades escolares decorrentes das práticas discursivas que aí circulam”.

Apontamos para o fato de o diagnóstico de dislexia atuar no sentido de inocentar, por um lado, a escola como instituição social, que se vê desobrigada de assumir o papel de agente do processo de aquisição da escrita, suas generalidades e singularidades, e, por outro, o próprio sujeito que, povoado por vozes sociais - da escola, da clínica, do posto de saúde - uma vez considerado disléxico, resigna-se a uma situação de discriminação a partir de um rótulo sofisticado - baseado em conjecturas científicas -, afastando-se o quanto pode da linguagem escrita e justificando tal atitude em função de hipotéticas determinações naturais ou emocionais.

É como se o aprendiz pudesse, a partir desse suposto diagnóstico, redimir-se de uma história escolar de muito sofrimento, de apelidos, de incompreensões, de repetências, de “burrice”. Aplacam-se as dores e, aparentemente, há uma explicação para essa história. Entretanto, a explicação que mais uma vez é dada em função de ditas “alterações” localizadas no aprendiz não se mantém. Voltemos ao texto de C.R. para melhor entendermos essa situação. Em um dado momento C.R. afirma que ao conversar com uma psicopedagoga, diretora da Clínica de Psicopedagogia situada na própria Universidade freqüentada pela referida aluna, essa havia lhe dito que C.R. era normal, mas que tinha um distúrbio de linguagem.

A contradição dessa afirmação traz à tona novamente a questão normal/patológico e indica uma noção que ultimamente parece estar se difundindo em diferentes instituições sociais como escolas, universidades, clínicas: é normal ter dislexia, ter dislexia é “chique”.

Assim, tudo permanece na mais perfeita calma: a realidade humana continua coisificada em nossa sociedade, a escola permanece dando conta de “educar” somente os alunos que condizem com os padrões estipulados e aqueles, que, por algum motivo, destoam desses padrões prosseguem com os rótulos, nesse caso, com o “chique” rótulo de dislexia.

Sabemos que essa calma é aparente, afinal conforme discutido ao longo deste trabalho, não é possível elucidar as causas, tampouco explicar os sintomas dessa dita patologia, nem mesmo o seu suposto diagnóstico pode ser validado uma vez que se pauta em avaliações que, de fato, não avaliam a linguagem. Portanto, é preciso enfrentar o desafio, não aceitar a superficial comodidade da situação e contrapor-se ao diagnóstico dado à C.R. Perceber sua história singular, resgatar indícios, entender que ela, antes de frequentar a escola, quase não teve contato com a escrita e que algumas noções - incompetente, incapaz e “burra” - a têm acompanhado e desqualificado desde o 1º ano primário.

A partir daí compreender o seu afastamento da atividade escrita, a sua recusa em ler e escrever, o medo de “errar”, a ruptura da escrita com a vida. Vale ressaltar que C.R. afirma ter aprendido a ler no cinema porque gosta de ir ao cinema. Assim, o fato de ela não dominar aspectos gráficos e convencionais da escrita, já frequentando terceiro grau, pode ser melhor entendido quando entramos em contato com a sua história e percebemos que C.R. simplesmente desde o início de seu processo de alfabetização tem evitado o contato com a linguagem escrita e, provavelmente, essa situação a tem levado a buscar incessante apoio na oralidade quando ela se debruça sobre o objeto escrito. De qualquer forma, C.R. inegavelmente sabe escrever, conforme verificamos nas suas duas produções apresentadas neste trabalho. No relato da sessão de uma paciente, pudemos, inclusive, acompanhar diversas estratégias desenvolvidas por C.R., para dar seqüenciação e continuidade tópica ao seu texto: uso de elipses, de articuladores textuais, de pronominalizações, entre outros.

Ela ainda não domina critérios ortográficos da escrita, mas o rótulo de disléxica não vai lhe conduzir a tal domínio. Para alcançá-lo, é preciso que, por um lado, ela enfrente o desafio de escrever de forma significativa, afinal, aprendemos a escrever escrevendo algo para que outros leiam e, por outro, que se afaste e se contraponha às vozes que proclamam a

impossibilidade, a incapacidade, a discriminação, como afirma no seu texto: “...cheguei a conclusão que não se deve confiar **nas palavras** das pessoas que tentam nos colocar limites”.

Sobre a questão da discriminação, cabe, ainda que de passagem, citar GNERRE (1991:29), para quem critérios da linguagem e da educação vêm sendo usados como princípios discriminatórios. Segundo o autor, “processos que são considerados ‘democráticos’ e liberadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e liberadores”.

Acompanhando a legitimação da normatização da escrita a partir da interdependência estabelecida entre linguagem e poder, o autor nos leva a refletir sobre o prestígio que tem, em nossa sociedade, a tradição escrita. Porém, essa mesma sociedade que valoriza e prestigia a norma culta acaba por restringir o acesso à língua padrão, perpetuando o processo discriminatório que se evidencia na maneira como o sistema educacional - vinculado ao poder e à normatização - encara o processo de aprendizagem da escrita. Nessa direção, convém refletirmos sobre a possibilidade de a dislexia - como uma noção vinculada a um hipotético distúrbio de aprendizagem - ter sua origem em uma perspectiva de alfabetização que privilegia a normatização da língua e desconsidera o aluno como principal agente do processo de construção da escrita.

Para finalizar a análise deste caso, propomos uma reflexão com FOUCAULT (1987:370), que afirma: “o objeto das ciências humanas não é, pois, a linguagem (falada, contudo, apenas pelos homens), mas, sim, esse ser que, do interior da linguagem pela qual está cercado, se representa, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e se dá, finalmente, a representação da própria linguagem”. A partir dessa reflexão, enfatizando a necessidade de devolver ao homem - à criança, ao jovem, ao adulto - a sua condição de sujeito, sugerimos que o olhar do professor, do psicólogo, do fonoaudiólogo, do médico e de quem mais estiver envolvido com questões referentes a atividades humanas desvie-se da leitura e da escrita como elementos distantes da realidade do sujeito aprendiz para focalizar a história de um leitor e escritor que se constitui.

Dessa forma, e na mesma proporção, entendemos ser possível deixar de ver “doença” onde existe um ser humano a aprender, a manipular, a tentar, a “errar” e, principalmente, a buscar tornar-se capaz de posicionar-se por meio da escrita em uma sociedade na qual o índice de evasão escolar denuncia um acesso restrito a essa modalidade da linguagem. Somente assim políticas de expansão do acesso à leitura e à escrita, bem como de inclusão dos excluídos neste mundo das letras, podem ganhar sentido.

5.2.2 O Caso M.B.

M.B. é um homem, nascido em janeiro de 1966, na cidade de Lupionópolis, interior do Paraná. Quando criança, seus pais trabalhavam na lavoura. Sua mãe fez somente o 1º ano primário e o seu pai parou de estudar no 3º ano primário. Os primeiros contatos de M.B. com a escrita foram feitos na Escola Municipal de Lupionópolis. Ele foi alfabetizado por meio de cartilhas e afirma que, durante os anos escolares, não gostava das aulas de português: “Eu ia muito mal nessa disciplina. Para mim era um sofrimento fazer prova de português, nunca entendi aquele negócio de análise gramatical, [...] análise morfológica”. Além disso, segundo seu relato, ele encontrava dificuldades, também, pelo fato de usar um dialeto não padrão.

Após ter finalizado o curso técnico em contabilidade, no Colégio Estadual de Lupionópolis, M.B. optou por cursar administração de empresas, na cidade de Rolândia. Durante o curso, o qual foi concluído em 1989, ele lia muito pouco, quase não escrevia, pois a maioria das provas era objetiva, e elaborou, de forma morosa, o trabalho monográfico exigido ao final do curso. Ressaltou que não desenvolveu hábito de leitura e escrita, afirmando: “Olha, para você ter idéia, até os meus trinta anos eu tinha lido um único livro, que se chamava *Meu Pé de Laranja Lima*”.

Depois de formado, M.B. passou a trabalhar em uma empresa, na cidade de Curitiba, e, em função do interesse que tinha em fazer um mestrado na Inglaterra, começou a freqüentar um curso de inglês. Insatisfeito com a metodologia adotada por tal curso preferiu estudar em sua própria casa, usando apostilas, ouvindo fitas e fazendo exercícios. Estudou sozinho, de três a quatro horas por dia, durante meses. Em seguida, tentou o *TOEFL*⁸⁷ por quatro vezes, até conseguir a pontuação exigida para ser aceito como aluno do mestrado em administração, na Universidade de Bath, na Inglaterra.

Cursando as disciplinas do referido mestrado, já residindo na Inglaterra, sentiu dificuldade para acompanhar o ritmo das leituras propostas e, também, para fazer os trabalhos escritos em inglês. Em função disso, procurou ajuda profissional, na própria Universidade, e

⁸⁷ *Test Of English as a Foreign Language* trata-se de uma avaliação exigida por algumas instituições de ensino - que têm o inglês como língua oficial -, para aceitarem estudantes estrangeiros.

foi submetido a uma série de testes - visomotores, de memória, de lateralidade, de localização espacial - via computador, sendo diagnosticado como portador de dislexia em uma segunda língua, conforme laudo apresentado no anexo I. Independentemente disso, ele concluiu seu mestrado, em 1999.

Ainda, sobre seu relato, M.B. assegura que passou a usar efetivamente a língua escrita somente durante o mestrado. Atualmente ele lê textos em inglês e em português com tranquilidade, mas afirma que se percebe demorado, ao escrever seqüências textuais. Nesse sentido, solicitamos que ele produzisse, a seu critério, dois textos: um na língua inglesa e outro na língua portuguesa. Atendendo a nossa solicitação, ele produziu uma carta para nós e outra a ser enviada para a Inglaterra - via correio eletrônico - à pessoa que o havia diagnosticado como disléxico, conforme apresentado na seqüência.

Prezada Giselle,

Ontem fiquei muito feliz por saber um pouco da sua pesquisa e da forma com que você vê a dislexia. Foi emocionante contar minha experiência e reviver os momentos de aprendizagem com a mo. Você vai adorar conversar com a Mo, ela faz um trabalho maravilhoso e tem um conhecimento profundo sobre a questão da dislexia em alunos/estudantes bilíngues. Sou eternamente grato ao trabalho da Mo e gostaria de agradecer, pelo menos um pouquinho de tudo que recebi. Ajudamos no desenvolvimento de aplicação de metodologias específicas w/ os disléxicos. Tenho certeza que se organizarmos um evento reunindo profissionais de áreas relacionadas ao tema, Pais de Disléxicos, ONGs, escolas e outros envolvidos, pode nos ajudar a tratar a Mo w/ compartilhar sua experiência e visão sobre a dislexia com os brasileiros. Por favor, fique a vontade para me "usar" da forma que mais possa contribuir para a causa. Parabéns pela sua pesquisa e sensibilidade w/ com a questão dos Disléxicos.

Sucesso

marcos

29/01/2003

Nesse texto, M.B. deixa clara a gratidão que sente pelo trabalho realizado, na Inglaterra, por meio da pessoa que o atendeu e que, inclusive, o diagnosticou como disléxico, fazendo as seguintes afirmações: “ela faz um trabalho maravilhoso”, “sou eternamente grato ao trabalho [...] e gostaria de retribuir, pelo menos um pouquinho de tudo o que recebi”. Conversamos com M.B. a respeito das atividades que desenvolveu a partir do diagnóstico de dislexia e ele nos contou que, de forma geral, fazia vários exercícios visomotores e de lateralidade.

Porém, conforme já discutido no item 4.2, tais exercícios relacionados a questões de “prontidão” para a aquisição/domínio da escrita acaba por reduzir essa realidade linguística a um conjunto de técnicas afastadas das características e funções sociais do objeto escrito. Enfocando questões de “prontidão”, projetadas sobre o aluno - no caso um aluno de pós-graduação -, tarefas avaliativas obscurecem completamente todo um conjunto de fatores que estavam influenciando o percurso percorrido por M.B. para chegar até a conclusão de seu mestrado, na medida em que ele é tomado como disléxico.

A começar pela própria história de relação de M.B. com a escrita, sabemos que durante os anos escolares, além de enfrentar dificuldades em função de não dominar um dialeto padrão, ele não havia usado a língua escrita de forma significativa ficando restrito, segundo seu relato, a exercícios gramaticais. Nessa direção, M.B. nos contou que não desenvolveu o hábito de ler e escrever e que, antes de se inscrever em um programa de pós-graduação na Inglaterra, havia lido um único livro.

Portanto, o fato de ele não acompanhar o ritmo das leituras propostas e sentir alguma dificuldade para escrever os trabalhos exigidos, parece-nos perfeitamente compreensível, sobretudo se considerarmos que, além do pouco contato que M.B. tinha com o material escrito, a maioria das pessoas que se propõe a estudar em outros países relata uma certa dificuldade com a segunda língua. Nessas condições, entendemos que tal dificuldade é absolutamente previsível e que não seria necessário diagnosticar M.B. como portador de dislexia para lhe conceder um tempo adicional, segundo proposto no laudo apresentado no anexo I, condizente com as suas possibilidades de concluir o mestrado.

Levando em consideração um pouco da história de M.B. e compreendendo que todo processo de aprendizagem, incluindo aqui a aquisição da primeira e da segunda língua,

apresenta-se por involuções e evoluções, de acordo com VYGOTSKY (1991a) e LÚRIA (1988), em um processo descontínuo, apontamos para o fato de esse estudante, ao contrário do diagnóstico que carrega, mostrar que, apesar das adversidades enfrentadas, pode escrever textos em português e em inglês de forma significativa.

Ao analisarmos esse primeiro texto, escrito na língua portuguesa, é possível perceber, de saída, que M.B. dispôs de uma série de estratégias capazes de dar sentido e organização à sua produção, a partir de processos gerais de referenciação e topicidade. Assim, entendendo que o processo de encadeamento anafórico só pode ser compreendido, de acordo com ILARI (2001:104), “quando se encara a atividade lingüística como atividade cooperativa”, convém ressaltar a própria configuração do texto, elaborada para uma leitora previamente definida e que havia conversado com M.B. a respeito do assunto tratado na sua produção textual, o qual gira em torno de questões relacionadas à dislexia.

Partindo de uma avaliação sobre a nossa possibilidade de interpretar - como sua interlocutora - as informações passadas no texto, M.B. optou por apresentar certos conteúdos como recuperáveis pelo co(n)texto. Nessa direção, além de nos tomar como leitora, Giselle é introduzido como referente textual, servindo de base para a construção de uma cadeia anafórica, conforme é possível verificar nos segmentos sublinhados abaixo:

Prezada Giselle,

Ontem **ø** fiquei muito feliz por saber um pouco da sua pesquisa e da forma que você vê a dislexia. Foi emocionante contar **ø** minha experiência e reviver os **ø** momentos de aprendizado com a Mo, ela faz um trabalho maravilhoso e tem um conhecimento profundo sobre a questão da dislexia em alunos/estudantes bilíngües. **ø** Sou eternamente grato ao trabalho da Mo e **ø** gostaria de retribuir, pelo menos um pouquinho de tudo que **ø** recebi ajudando no desenvolvimento e aplicação de metodologias específicas para os disléxicos. **ø** Tenho certeza que se organizarmos um evento reunindo profissionais de áreas relacionados ao tema, pais de disléxicos, associações e outras entidades, nós conseguiremos trazer a Mo para compartilhar sua experiência e visão sobre a dislexia com nós brasileiros. Por favor, **ø** fique a vontade para me “usar” da forma que mais **ø** possa contribuir com a causa. Parabéns pela sua pesquisa e **ø** sensibilidade com a questão dos disléxicos. Sucessos...Marcos.

De início, é possível perceber que o nome *Giselle* é retomado pelo pronome possessivo *sua* e, logo em seguida correferenciado pelo pronome de segunda pessoa *você* que, nesse texto, assume função anafórica, uma vez que é correferencial de *Giselle*⁸⁸. Depois, além das substituições por elipses que aparecem ao longo da cadeia e da repetição do possessivo *sua*, cabe ressaltar a construção “se organizarmos...nós conseguiremos”. Tal construção indica que tanto a interlocutora - *Giselle* - como o próprio produtor do texto estão sendo referenciados no interior da sequência textual.

No segundo caso, acumulando um valor dêitico e um valor anafórico é possível verificar o uso da elipse - marcada em negrito - com valor pronominal *eu* referindo-se ao produtor do texto. Assim, M.B. introduz o referente *eu* em “**o fiquei**”, retoma-o pelo possessivo *minha*, pela utilização recorrente de elipses e pelo pronome *me*, já no final da cadeia. Portanto, voltando ao segmento “se organizarmos...nós conseguimos”, é possível afirmar que o mesmo vincula-se textualmente aos interlocutores - produtor do texto e sua leitora - que, tomados como objetos discursivos, foram, também, referentes textuais.

Além de dispor desses processos referenciais, M.B. constrói o seu texto encadeando os segmentos textuais a partir da utilização de diferentes recursos lingüísticos, os quais são, segundo KOCH (2003b), chamados de articuladores textuais. Nesse sentido, ele faz uso de elementos meta-enunciativos que consistem em uma avaliação do conteúdo temático tratado nos enunciados, tais como “*fiquei muito feliz*”, “*foi emocionante*”; também lança mão de articuladores enunciativos estabelecendo conjunções como em “*ajudando no desenvolvimento e aplicação de metodologias*” e de indicadores de relações lógico-semânticas apontando, por exemplo, uma condicionalidade na construção: “*se organizarmos um evento...nós conseguiremos*”.

Por outro lado, no que tange à convenção e aos aspectos gráficos da escrita, verificamos que M.B. domina tais critérios respeitando a ortografia e a segmentação convencional do objeto escrito, além de fazer uso adequado de sinais de pontuação, bem como de maiúsculas e

⁸⁸ De acordo com MARCUSCHI (2001c), é possível afirmar que existem opiniões divergentes acerca do estabelecimento de diferenças existentes entre dêixis e anáfora, estando esse problema longe de encontrar uma solução pacífica. Sabemos que o pronome *você* é geralmente interpretado como um dêitico. Contudo, na sequência analisada, pelo fato de o *você* ser correferencial de *Giselle* e de *Giselle* aparecer no texto, podemos afirmar que trata-se de uma anáfora.

minúsculas. As únicas pistas de manipulação que ele deixa nesse texto - evidenciando que o uso da linguagem implica inevitavelmente hesitações, elaborações e reelaborações - são poucas marcas de refacção, as quais nos levam a perceber que, em alguns momentos, M.B. parou para refletir sobre a sua produção antes de continuar a escrever seu texto, como é possível verificar, por exemplo, no segmento “...reunindo profissionais de áreas relacionadas ao -- tema, pais de disléxicos, associações e outras entidades, ---- nós conseguiremos...”. Antes de escrever *tema*, ele apresenta um apagamento, da mesma forma que antes da escrita do pronome *nós*, M.B. escreveu a palavra *pode* rabiscando-a e optando por outra construção lexical.

De qualquer maneira, além de essas atitudes apontarem marcas visíveis de reelaboração, refletindo o trabalho do sujeito sobre a linguagem e, nesse caso, a sua preocupação com a escolha de algumas palavras, é possível afirmar que M.B. reúne todas as condições necessárias para produzir um texto em português tanto do ponto de vista gráfico, como textual. Da mesma forma, ele também pode escrever textos em inglês com organização e sentido, conforme apresentado a seguir:

DEAR MO,

How are you? I am sure that you are helping people like me to realise the gift of Dyslexia. Indeed, God couldn't get a better Transformation Leader - Empowered by a very special MIND + HEART combination to accomplish this mission.

MO, I am writing to introduce you to Giselle Masini, a specialist in speech therapy. Giselle is doing a PhD research on Dyslexia. Like you, Giselle also believes that Dyslexia is a gift and that the education system should be flexible enough to "teach different students differently" instead of just "labelling" them as dyslexics and prescribe drugs to deal with this "incurable disease".

Giselle was fascinated to hear my ^{learning} experience in Brazil and your about your vision, research and work on this issue.

I hope this contact is the first step to have you here in Brazil sharing your knowledge with us

Love

Manoel

emilia 29th/jan/2003

Nessa sequência, cuja tradução está apresentada no anexo II, percebemos que M.B. também usa vários articuladores textuais, os quais contribuem, conforme apontado por BRONCKART (1999), para marcar as conexões entre as diferentes partes do texto. A título de ilustração, vale dizer que, nesse episódio, M.B. constrói enunciados que “empacotam”⁸⁹ segmentos em uma mesma sequência argumentativa: “*I am sure that you are helping people like me to realise the gift of dyslexia. Indeed, God couldn't get a better...*”. Nessa direção, ele estabelece relações argumentativas, ligando enunciados que conjugam uma mesma conclusão - “*like you, Giselle also believes that dyslexia is a gift...*” - e, também, contrapõe segmentos que partem de argumentos diversos: “*...the education system should be flexible enough to 'teach different students differently' instead of just 'labelling' them as dyslexics...*”.

Além disso, chama-nos atenção, nesse texto, o fato de M.B. assumir-se como disléxico construindo, inclusive, progressão referencial a partir do referente dislexia que é introduzido logo no início do texto como: “*the gift of dyslexia*”, o qual relaciona-se anaforicamente com os elementos: “*a PhD research on dyslexia*”, “*dyslexia*”, “*a gift*” e “*this 'incurable disease'*”. Sobre a relação entre esses elementos textuais, é possível verificar que não há entre todos eles retomada dos mesmos referentes, mas remissão a um contexto mais amplo a partir de diferentes estratégias relevantes para os propósitos de M.B., em função da situação dialógica em que estava envolvido.

Entre os dois primeiros elementos referidos: “o presente da dislexia” e “uma pesquisa em dislexia”, M.B. parece manter o mesmo núcleo referencial - dislexia - variando a descrição desse núcleo que, em um primeiro momento, está lançado no texto como dádiva e, logo em seguida como objeto de pesquisa. Segundo MARCUSCHI e KOCH (2002), esse tipo de estratégia caracteriza-se na medida em que o mesmo fenômeno é construído sucessivamente a partir de diferentes propriedades.

Na sequência, M.B. faz retomada explícita do referente por repetição de itens lexicais “dislexia” e “um presente”, enfatizando a noção de que a dislexia é uma dádiva. Entretanto, logo adiante, ele faz uma remissão a elementos anteriormente apresentados no texto, operando

⁸⁹ Sobre a noção de empacotamento de segmentos textuais em uma sequência argumentativa, ver BRONCKART (1999). Segundo esse autor, mecanismos de empacotamento explicitam relações entre diferentes níveis de organização de um texto, integrando frases em uma mesma fase da argumentação.

uma recategorização do referente que reaparece como “essa ‘doença incurável’”. Assim M.B. acaba por operar uma rotulação que, de acordo com MARCUSCHI e KOCH (2002: 41), é uma estratégia de referenciação que recategoriza “a informação precedente por meio de novas predicções atributivas, ajustando o saber disponível a respeito do objeto de discurso”.

Desse modo, a cadeia anafórica construída por M.B. em torno do referente dislexia nos remete a duas posições em torno do tópico em questão: uma delas, amplamente discutida neste trabalho, que toma a dislexia como uma doença e outra que a percebe como um presente. Tais posições, vale ressaltar, não são necessariamente antagônicas, uma vez que tomar a dislexia como um presente não significa colocar em questão a noção de distúrbio tão aceita em nossa sociedade, espelhada na instituição escolar e respaldada por profissionais que atuam na área da saúde. Sabemos que, em algumas situações, o termo dádiva ou presente é usado exatamente para marcar o diagnóstico do distúrbio, sem querer dar conta do caráter negativo que o envolve. No caso do próprio M.B., ele assumia-se como dislético afirmando, a partir do que lhe havia sido dito na Inglaterra, que pessoas com essa dita patologia eram dotadas de algumas características especiais. Porém, solicitava que não comentássemos, no seu ambiente de trabalho, sobre o diagnóstico que lhe fora imputado, denunciando receio de uma possível discriminação.

De qualquer forma, essa última construção textual de M.B. nos leva a retomar um texto de COUDRY (1987) intitulado: “Dislexia: um bem necessário”, no qual a autora, contrapondo-se a uma noção de patologia afirma que episódios intermediários, típicos de quem está aprendendo, têm sido equivocadamente tomados como terminais e classificados como patológicos. Segundo a autora, esses episódios - trocas, omissões ou adições de letras, hipo ou hipersementações, entre tantos outros discutidos ao longo de nosso trabalho - longe de sintomas de uma doença devem ser interpretados do ponto de vista da construção, pelo sujeito, do objeto escrito. Em outras palavras, um bem necessário já que, considerando a manipulação do sujeito, suas reflexões e hipóteses, aponta para a própria apropriação e domínio da escrita.

No caso específico de M.B., as marcas da manipulação dessa realidade lingüística são pouco visíveis, uma vez que ele já domina a arbitrariedade e a convencionalidade da

linguagem escrita. Aliás, ao analisarmos esse caso, podemos vislumbrar a história de um menino do interior do Paraná, filho de um casal de trabalhadores rurais, que, apesar de várias circunstâncias intrincadas - a alfabetização pela cartilha, o contato enviesado com a língua escrita, unicamente por meio de exercícios de cunho morfológico e gramatical, a falta de leitura, a opção por cursar o terceiro grau em uma outra cidade distante da sua, a dificuldade na elaboração de um trabalho monográfico, o assumir-se praticamente como um autodidata e estudar sozinho uma segunda língua, o submeter-se quatro vezes a um teste para ser aprovado como mestrando por uma Universidade na Inglaterra - parece ter sonhado, traçado suas metas e dado conta delas.

Por isso, ao contrário do diagnóstico que o acompanha e que está presente em suas próprias afirmações, M.B. aponta para uma história de busca constante, de luta e de superação, inclusive, superação de preconceitos a começar pelo uso de um dialeto não padrão que, segundo seu relato, lhe trouxe algumas complicações durante o processo de alfabetização. Assim, ressaltamos que o fato de ele precisar de três meses adicionais para a conclusão de seu mestrado, conforme explicitado no laudo apresentado no anexo I, não justifica o rótulo que carrega.

Perguntamo-nos, então, por que e até quando as instituições sociais e, mais especificamente, as instituições de ensino vão desconsiderar e rotular o ser humano de lento, de preguiçoso, de conversador, de burro, de dislético para enfatizar, conforme bem observa PAN (2003), estratégias de dominação, de disciplina, de normas de conduta, de ritmos a serem perseguidos obscurecendo a voz do sujeito aprendiz, a partir de uma partilha inócua entre o normal e o anormal. Não seria necessário rotular M.B. como dislético para justificar a sua necessidade de dilatação do prazo concedido para a conclusão de seu mestrado! Não seria necessário impingir-lhe uma noção negativa sobre si mesmo, a noção de “uma doença incurável”. Seria preciso, isso sim, ultrapassar barreiras do preconceito, da estereotipia para resgatar o sujeito M.B. e, assim abraçar, nas palavras de GERALDI (1995: 222) “a utopia compartilhada que faz do homem companheiro do homem”.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Ao constatarmos, em função de nossa prática em fonoaudiologia, uma procura constante por atendimentos voltados a crianças que, durante o processo de aprendizagem da escrita, vêm sendo indicadas pela escola como “problemas” e diagnosticadas, por profissionais - médicos, fonoaudiólogos, psicólogos - como disléticas ou portadoras de distúrbios de aprendizagem da linguagem escrita, buscamos, neste trabalho, evidenciar que tais indicações e diagnósticos mostram-se inconsistentes e equivocados.

Inicialmente, procuramos demonstrar que, embora bastante difundida em diversos países e apesar de um significativo número de pessoas estar, freqüentemente, sendo apontado como portador de dislexia, a definição dessa suposta patologia apresenta-se imprecisa e obscura. Pois, na tentativa de explicar questões relacionadas a atividades humanas, tal definição, pautando-se em um modelo biológico das ciências naturais, afasta-se completamente da compreensão do trajeto percorrido pela criança durante a aprendizagem da escrita, bem como dos efeitos das práticas discursivas que acompanham esse trajeto.

Ainda que muitas pesquisas tenham se desenvolvido, tentando localizar na criança aprendiz - no seu cérebro, no seu olho, no seu ouvido, no seu metabolismo, na sua mão, na sua família - a causa de situações escolares consideradas “desviantes”, a literatura resultante dessas pesquisas reflete posicionamentos conflitantes e vagos que não ultrapassam o plano de presunções. Nesse sentido, ressaltamos que a ampla bibliografia envolvida com essa temática revela um conceito equivocado que, ao divorciar o homem - a criança, o jovem, o adulto - das relações que estabelece com a sociedade, tenta explicitar fatos relacionados à aprendizagem da escrita apoiado em posicionamentos restritivamente organicistas e contraditórios entre si.

Prosseguindo em nosso trabalho, com a intenção de superar esses posicionamentos que reduzem ações humanas - processos de escolarização, processos de aprendizagem da escrita - à realidade das coisas, indicamos a necessidade de resgatar o papel da linguagem como constitutiva do sujeito e da própria realidade. Com esse enfoque, tomamos a linguagem a partir de uma perspectiva que a concebe como atividade dialógica, constitutiva, resultante de

um trabalho histórico, coletivo, permanente e inconcluso que se realiza por indivíduos socialmente organizados em diferentes situações de interação.

Compreendendo que tal atividade se dá na prática intersubjetiva, a qual envolve a construção conjunta da significação em um processo de troca estabelecida entre um *eu* e um *outro*, enfocamos o texto como unidade de produção da linguagem, na qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais. E, nessa direção, buscamos denunciar a inconsistência de procedimentos descritivos e avaliativos que, pautados em uma noção que percebe a língua como um sistema fechado de signos, enquadram fatos próprios da escrita que está sendo construída em supostos quadros patológicos em função de tarefas embasadas na percepção e discriminação de letras, sílabas e frases independentes de qualquer intenção interativa.

Com relação ao posicionamento descritivo do que tem sido considerado dislexia, mostramos, a partir de uma análise orientada por bases teóricas da lingüística, que a descrição dos ditos sintomas disléxicos - os “erros”, as “inadequações”, as refações - não se justificam como manifestações patológicas, mas revelam atitudes que acompanham o processo de aquisição e de uso da escrita. Em oposição a uma visão normalizadora e estigmatizante, privilegiamos a linguagem na sua heterogeneidade e indeterminação e afirmamos que fenômenos tidos como patológicos - instabilidades, trocas, omissões, acréscimos de letras, segmentações “inadequadas” de palavras - nada mais são do que atitudes de reflexão, hipóteses lançadas pelo aprendiz sobre a escrita como um objeto de conhecimento.

Tendo em vista que o vínculo entre o sujeito e a linguagem está em permanente constituição e entendendo que a aprendizagem da escrita implica um trabalho, isto é, um processo contínuo de análises, reflexões e tentativas, enfatizamos a necessidade de compreender que cada sujeito se relaciona com a escrita e com o outro participante desse processo, de forma única e singular. A partir dessa relação singular, cada um pode percorrer diferentes caminhos até a apropriação do objeto escrito, manifestando maneiras diversas de manipular a linguagem. Essas manifestações, longe de sintomas ditos disléxicos, nos fornecem pistas, indícios do caminho percorrido pelo sujeito no processo de aprendizagem da escrita e, por isso, sinalizam a própria concretização da construção dessa modalidade de linguagem.

Investigadas as tarefas avaliativas propostas em manuais, acabamos por concluir que elas revelam-se inconsistentes uma vez que desconsideram tanto o processo de construção e de utilização do objeto escrito quanto o próprio sujeito e suas ações lingüísticas. Essas tarefas, pelo propósito classificatório que as inspiram, pela forma descontextualizada como se organizam, pela falta de critérios lingüísticos capazes de elucidá-las, de fato, não avaliam a linguagem escrita. Por isso, elas não podem servir de base para a elaboração de um diagnóstico relacionado com uma suposta patologia refletida na aquisição/domínio da linguagem, pois, ora se afastam da própria linguagem que, embasada em uma noção de “prontidão para alfabetização”, fica reduzida a um conjunto de habilidades perceptivas e motoras, ora buscam fundamento em uma abordagem restritiva que toma o sujeito/aprendiz como passivo e a língua como um conjunto imóvel de sinais inertes.

Com a intenção de suplantar procedimentos avaliativos que ignoram a interação socioverbal e descrevem formas lingüísticas fragmentadas e distanciadas de um contexto significativo, analisamos casos de sujeitos rotulados e diagnosticados como disléxicos ou portadores de dificuldades com a linguagem escrita, sem perder de vista a construção conjunta de atividades dialógicas, o conhecimento partilhado, a constituição dos interlocutores e de suas imagens, a situação imediata de manifestação da linguagem e o seu caráter social mais amplo. Nessa direção, delineamos o contorno de micro-histórias relacionadas ao processo de aprendizagem do objeto escrito e investigamos, de forma individualizada, cada um dos casos apresentados, procurando reconstituir e caracterizar a relação estabelecida entre os sujeitos desta pesquisa - quatro crianças e dois adultos - e a linguagem escrita.

No decorrer dessa análise particularizada, pudemos perceber que, ao contrário dos rótulos ou diagnósticos que carregam, esses sujeitos não demonstram “desvios” lingüísticos. Antes disso, eles apresentam diferenças individuais previstas no processo de aprendizagem/domínio da linguagem em que prevalecem ritmos e maneiras de atuar sobre a escrita próprios de cada um, dos valores que atribuem a essa realidade lingüística, do modo com que se deparam e se relacionam com ela no contexto familiar e escolar, refletindo o encontro com a palavra do outro.

Ao considerarmos características singulares e particulares - dependentes da relação estabelecida com a palavra do outro - como constitutivas do processo de aprendizagem da escrita, pudemos perceber que as crianças e os adultos construíram unidades textuais, de acordo com diferentes propósitos e situações, assumindo-se como locutores, ou seja, como sujeitos que tinham algo a dizer/escrever para outros, seus interlocutores leitores. Levando em conta as situações de interlocução das quais participavam, eles produziram textos diversos: escreveram cartas, organizaram convites, produziram narrativas de ficção, relataram experiências pessoais, participaram de diálogos compartilhados, registraram regras de jogos, lançando mão de diferentes estratégias.

Essas estratégias apontam para o fato de os nossos sujeitos mobilizarem um conjunto de conhecimentos acerca da linguagem, tanto de aspectos textuais como de questões gráficas e convencionais da escrita. De forma geral, é possível afirmar que eles dominam mecanismos textuais, pois, dependendo de suas intenções como produtores de textos, cada um construiu unidades lingüísticas significativas e organizadas a partir de processos de progressão referencial e de progressão tópica. Foram várias as estratégias de referenciações elaboradas por repetições lexicais, pela opção da marca zero (\emptyset), por pronominalizações, por relações indiretas ou associativas.

Além da progressão referencial, verificamos que, ao escreverem seus textos, tanto as crianças como os adultos em questão, lançaram mão de vários operadores discursivos assegurando seqüenciação às suas produções que, dependendo da própria situação interativa, foram encadeadas a partir de marcadores de relações temporais, de articuladores discursivo-argumentativos, de organizadores enunciativos. Nesse sentido, entendendo a continuidade tópica como um princípio organizador do discurso, reafirmamos o fato de os nossos sujeitos, pautados em assuntos tratados na própria situação discursiva, introduzirem segmentos tópicos nas suas produções dando-lhes continuidade e progressão a partir de um constante movimento de “ir-e-vir” que entrelaça as partes do texto. Todos esses aspectos evidenciam ações *com*, *sobre* e *da* linguagem dependentes da escolha de uma configuração textual e de um processo de decisão por parte de cada um dos locutores/escritores, que, engajados no trabalho lingüístico, procuraram dar sentido às suas produções.

Da mesma forma, em função da emergência de traços individuais na seleção de recursos lingüísticos vinculados aos aspectos gráficos e convencionais, os quais têm sido fonte de preocupação de escolas na mesma medida em que são usados como critérios diagnósticos para supostos distúrbios de aprendizagem, verificamos indícios de manipulação da linguagem a apontar para a efetivação da apropriação da escrita. Nas diferentes produções textuais, pudemos perceber, de acordo com cada caso, diversas reflexões vinculadas à grafia e à convenção da escrita: marcas de sinais de pontuação, o uso de maiúsculas e minúsculas, a convenção ortográfica, a segmentação da escrita.

Verificamos caso a caso que os sujeitos manuseiam o objeto escrito a partir de estratégias diversas: apoio na oralidade, uso “indevido” de letras em função do próprio sistema ortográfico, hipercorreção, transcrição fonética, gestos de refacção, segmentação por influência da oralidade ou pelo conhecimento já interiorizado acerca da própria escrita. Estas estratégias, próprias do processo de aprendizagem da linguagem, cooperam para a compreensão da relação que se instaura entre as características gerais dos sujeitos e as diferentes manifestações de sua singularidade e, portanto, não podem ser tomadas como sinais de dislexia.

Essas características - gerais e singulares - nos levam a vislumbrar processos de aprendizagem da escrita e nos permitem apontar, conforme sugerido no título deste estudo, para a outra face da dislexia que, completamente desvinculada da noção de distúrbio, revela mecanismos de reflexão sobre a linguagem escrita em uso e construção.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Lingüística e psicopedagogia. In: SCOZ, B. et al. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas 1987. p. 186-216.

_____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre a segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, Campinas: IEL/UNICAMP, n.11, p. 203-217, 1991.

_____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992. p. 135-142.

_____. Indícios das primeiras reelaborações nos textos infantis. In: XLI SEMINÁRIO DO GEL, 1993, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP – Ribeirão Preto, 1994. p. 367-372.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 111-165.

_____. (Re)escrevendo: O que muda? In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997a. p. 61-71.

_____. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997b. p. 79-115.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.T. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas: Unicamp, n. 25, p. 5-23, 1995.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia**, n. 1, p. 89-102, 1993.

ABAURRE-GNERRE, M. B. M. et. al. Leitura e escrita na vida e na escola. **Leitura: teoria & prática**, Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 6, p. 15-27, 1985.

AJURIAGUERRA, J. et al. *La dyslexie en question*. Tradução brasileira de Íria Maria Renault de Castro Silva. **A dislexia em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Tradução brasileira de Dayse Batista. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM IV**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 53-84.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: < [http:// www. dislexia. org.br](http://www.dislexia.org.br) > Acesso em: 05 set. 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992b.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London e New York: Longman, 1981.

BOLAFFI, C. Leitura e escrita: uma prática clínica. In: MARCHESAN, I. Q. et al. (Orgs.). **Tópicos em Fonoaudiologia**. São Paulo: Lovise, 1994. p. 65-81

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 69-92.

BRODZINSKI, J. **O que as crianças “limítrofes” revelam através da escrita?** Curitiba, 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetizando sem o bá - bé - bi - bó - bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARGO, D. de. Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Interação em Psicologia**, n. 6 (2), p. 213-222, 2002.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CARACIKI, A. M. **Distúrbios da palavra: dislalia e dislexia-dislália**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1983.

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CARVALHO, I. A. M.; ALVAREZ, A. M. M. A.; CAETANO, A. L. **Perfil de habilidades fonológicas**. São Paulo: Via Lettera, 1998.

CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. *La dyslexia: manual de lectura correctiva*. Tradução brasileira de Ana Maria Netto Machado. **Dislexia: manual de leitura corretiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

COSTA, I. B. Indicações para o estudo da referenciação no texto. **Fragmenta**, Curitiba: Editora da UFPR, n.17, p. 51-61, 2000.

COUDRY, M. I. H. Dislexia: um bem necessário. In: XIV SEMINÁRIO DO GEL, 1987, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1987. p. 150-157.

_____. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M. I. H.; SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: ROJO, R. H. R.; CUNHA, M. C.; GARCIA, L. M. (Orgs.). **Fonoaudiologia e Lingüística**. São Paulo: Educ, 1990. p. 83-95.

COUDRY, M. I. H.; MORATO, E. M. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes no contexto escolar. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, n. 25, p. 49-58, 1989.

CRITCHLEY, M. D. **La dyslexie vraie et les difficultés de lecture chez l'enfant**. Toulouse: Privat, 1974.

CUBA DOS SANTOS, C. **Dislexia específica de evolução**. São Paulo: Sarvier, 1987.

DAUDEN, A. T. B. C.; MORI, C. C. Linguagem escrita: quando se escreve, como fazê-lo e para quê? - reflexões sobre a prática fonoaudiológica. In: JUNQUEIRA, P.; DAUDEN, A. T. B. C. **Aspectos atuais em terapia fonoaudiológica**. São Paulo: Pancast, 1998. p. 49-59.

DEFRIES, J. C.; FULKER, D. W. Multiple regression analyses of twin data. **Behaviour Genetical** (15), p. 167-176, 1985.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). *Évaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications*

diagnostiques. Tradução brasileira de Maria Regina Borges Osório. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 189-201.

ELLIS, A.W. *Reading, writing and Dyslexia: a cognitive analysis*. Tradução brasileira de Dayse Batista. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

ESTIENNE, F. O procedimento do exame. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. (Orgs.). *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Tradução brasileira de Cláudia Schilling. **Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 71-81.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FARACO, C. A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 49-59.

_____. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIJALKOW, J. **Mauvais lecteurs, Pourquoi?** Paris: PUF, 1990.

FONSECA, V. D. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: IEL/UNICAMP n. 9. p. 5-45, 1987.

_____. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.

FREIRE, R. M. A metáfora da dislexia. In: LOPES FILHO, C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 925-937.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-188.

GARCÍA, J. N. *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemática*. Tradução brasileira de Jussara Haubert Rodrigues. **Manual de dificuldade de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, J. W. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. In: XLI SEMINÁRIO DO GEL, 1993, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP - Ribeirão Preto. vol. 1, 1994. p. 373-378.

_____. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIACHETI, C. M.; CAPELLINI, S. A. Distúrbio de aprendizagem: avaliação e programas de remediação. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Dislexia: cérebro, cognição e aprendizagem**. São Paulo: Frôntis Editorial, 2000. p. 41-59.

GIORDANO, L.; GIORDANO, L. H. **Los fundamentos de la dislexia escolar**. 2. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 101-119.

GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). *Évaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Tradução brasileira de Maria Regina

Borges Osório. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRÉGOIRE, J. O diagnóstico dos distúrbios de aquisição da leitura. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). *Évaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques.* Tradução brasileira de Maria Regina Borges Osório. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 36-49.

GREGOLIN, R. Análise do processo de aquisição da escrita: casos singulares. **Fragmenta**, Curitiba: Editora da UFPR, n.17, p. 131-141, 2000.

GUINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GUSSO, A. M. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G. A. A.; GUARINELLO, A. C. (Orgs.). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica.** São Paulo: Plexus, 2003. p. 161-185.

HOLMES, D.S. *Abnormal Psychology.* Tradução brasileira de Sandra Costa. **Psicologia dos transtornos mentais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOUT, A.V. Prefácio. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. (Orgs.). *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter.* Tradução brasileira de Cláudia Schilling. **Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. vii-viii.

_____. Descobertas e definições. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. (Orgs.). *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter.* Tradução brasileira de Cláudia Schilling. **Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 2001a. p. 17-26.

_____. Distúrbios do movimento ocular. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. (Orgs.). *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter.* Tradução brasileira de Cláudia Schilling.

Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2001b. p. 187-189.

HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Tradução brasileira de Cláudia Schilling. **Dislexias:** descrição, avaliação, explicação, tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece:** como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

ILARI, R. Anáfora e correferência: por que as duas noções não se identificam? **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, (41), p. 91-109, 2001.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. Disponível em: < http://www.interdys.org/about_od.stm > Acesso em: 06 set. 2002.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST H. R. *Learning disabilities - educacional principles and practices*. Tradução brasileira de Marília Zanella Sanvicente. **Distúrbios de aprendizagem:** princípios e práticas educacionais. São Paulo: EDUSP, 1983.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.50. p. 41-54, 2000.

KEIRALLA, D. M. B. **Sujeitos com dificuldades de aprendizagem X sistema escolar com dificuldades de ensino**. Campinas, 1994. 415 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

KLEIMAN, A. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997a.

_____. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: UNICAMP/IEL, p. 31-38, 1997b.

_____. Formas lingüísticas e construção do sentido. In: SILVA D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Editora Plano, 2002. p. 21-37.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A.**, vol. 14, n. especial, p. 169-190, 1998.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LABOV, W.; WALETESKY, J. Narrative analyses: oral version of personal experience. In: J. JILM (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. University of Washington Press, Washington, 1967. p. 14-44.

LACERDA, C. B. F. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento**. São Paulo: Cabral, 1995.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

LEITE, L. **Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças**. São Paulo, 2000. 102 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Setor de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LEYBAERT, J. et al. Aprender a ler: o papel da linguagem, da consciência fonológica e da escola. In: GRÉGOIRE, J. e PIÉRART, B. (Orgs.). *Évaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Tradução brasileira de Maria Regina Borges Osório. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 143-166.

LIMA, S. A. **Progressão referencial e reescrita em produções textuais do ensino médio**. Curitiba, 2001. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

LÚRIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In: Colóquio Internacional – A investigação do português em África, Ásia, América e Europa, 1998, Berlim. **Anais...** Berlim: Balanço e Perspectiva, 1998.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001b. p. 23-50.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, p. 217-258, 2001c.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Orgs.). **Gramática do português falado**. vol.viii. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 31-56.

MASSI, G. A. A. **Linguagem e paralisia cerebral: um estudo de caso do desenvolvimento da narrativa**. Curitiba: Maio, 2001a.

_____. A escrita de um aluno: uma análise lingüístico-textual. **Pró-fono: revista de atualização científica**, vol. 13 n. 2, Carapicuíba - São Paulo, p. 190-195, 2001b.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Operações de refacções de textos: momentos iniciais. In: XLI SEMINÁRIO DO GEL, 1993, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP - Ribeirão Preto. vol. 1, 1994. p. 352-359.

_____. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, R.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997a. p. 53-59.

_____. O papel do Interlocutor. In: ABAURRE, R.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997b. p. 117-150.

_____. Um evento singular. In: ABAURRE, R.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras, 1997c. p. 37-49.

MILNER, J. C. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 85-130.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem para processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, n. 28 - O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: Papirus, p. 23-50, 1992.

MOUSTY, P. et al. BELEC: uma bateria de avaliação da linguagem escrita e de seus distúrbios. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). *Évaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Tradução brasileira de Maria Regina Borges Osório. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 125-142.

NETO, B. Justificativa. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, vol. 19, n. 57, São Paulo, p. 06, 2001.

NICO, M. A. N. et al. Introdução à dislexia. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Dislexia: cérebro, cognição e aprendizagem**. São Paulo: Frôntis Editorial, 2000. p. 11-16.

NICO, M. A. N. Anotações do discurso de abertura. **V Simpósio Internacional de Dislexia**, São Paulo/Memorial da América Latina - 04 e 05 de outubro, 2002a.

NUNES, T.; BUARQUE, J.; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Coord.). *The ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders - clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Tradução brasileira de Dorgival Caetano. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Classificação Internacional de Doenças - CID 10**. Disponível em: < www.cid10.hpg.com.br. > Acesso em: 10 out. 2002.

PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. **História da filosofia**. 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

PAÍN, S. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Tradução brasileira de Ana Maria Netto Machado. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAN, M. G. S. **Infância e discurso: contribuições para a avaliação da linguagem**. Curitiba, 1995. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

_____. **Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. Curitiba, 2003. 321 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

PAMPLONA-MORAES, A. M. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1997.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002. p. 167-186.

QUIRÓS, J. B.; DELLA CELLA, M. A. **La dislexia en la niñez**. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.

SANTAROSA, S. D. **A singularidade nos processos de alfabetização sob uma perspectiva indiciária**. Curitiba, 2000. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

SANTINI, C. R. Q. S. **A trajetória do medo da escrita**. São Paulo, 1989. 144 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexia & other learning difficulties: the facts*. Tradução brasileira de Alexandre S. Filho. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SERRANO, J. A. Orientações psicoafetivas: aspectos psicoafetivos na dislexia. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. (Orgs.). *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Tradução brasileira de Cláudia Schilling. **Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-220.

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, P. **Farmacologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

SKINNER, F. B. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1957.

SMITH, L.; CARRIGAN, M. **The nature of reading disability**. New York; Brace e Co., 1959.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 23-41.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

STELLING, S. **Dislexia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

TARNOPOL, L.; TARNOPOL, M. (Orgs.). *Disabilities: an international perspective*. Tradução brasileira de Betti Raquel Lerner e Lúcia Rosenberg Aratangy. **Distúrbios de leitura: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Edart, 1981.

TFOUNI, L. V. O resgate da identidade: investigação sobre o uso da modalidade escrita por adultos não-alfabetizados. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 7, p. 59-75, 1984.

_____. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VALLET, R. E. **Dislexia**: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura. São Paulo: Manole, 1989.

VELLUTINO, F. R. Teorias e Investigaciones en el estudo de la dislexia en la ninez. In: CONDEMARIN, M. (Org.). **Teorias e técnicas para la comprensión del lenguaje escrita**. Chile: Universidade Católica do Chile, 1982. p. 77-90.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Linguagem e Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização. As idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisas**, n. 52, São Paulo, p. 115-119, 1995.

WINGATE, P. **Dicionário de Medicina**. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

ANEXO I



Morag
Learning Support Manager

24th November 1998

To whom it may concern

Reference **Marcos**

Marcos is currently an MBA student at the University of Bath. I have recently identified Marcos as dyslexic. You may be aware that there is a connection between dyslexia, high intelligence and visuo-spatial ability.

People with dyslexia are often extremely able in strategic management, making connections in complex analysis and having the ability to see all sides of business issues. As a result they need at least twice as long for reading and writing, especially in timed situations such as exams.

0.5 of my post is funded by the Higher Education Funding Council for England to research access to Higher Education for students with dyslexia. Part of my responsibility is to identify dyslexia in students where English is not the first language.

Marcos was experiencing difficulty with the amount of reading required for the MBA. Using a computer diagnostic programme it has been possible to identify the true nature of Marcos' difficulties. This process has taken several weeks and as a result Marcos is in significant need of additional time in order to successfully complete his MBA.

Marcos has the full support of the University of Bath, including from his personal tutor and Director of Studies, who recognise Marcos' innate talent and ability in Business Management. In order to do justice to his ability we are able to offer Marcos additional time, we recommend he may need at least three months extension, to complete his course.

We request the support of his company in enabling Marcos to make the most of the opportunity open to him at the University of Bath, and are confident that Marcos' evident ability and commitment will more than justify this support when he returns to Brazil.

Yours Sincerely

Morag

TRADUÇÃO DO LAUDO

24 de novembro de 1998

A quem interessar possa

Referência: **Marcos B.**

Marcos é um estudante de MBA* da Universidade de Bath. Recentemente, eu o identifiquei como disléxico. Você deve estar ciente de que existe uma relação entre dislexia, inteligência acima da média e habilidades viso-espaciais.

Pessoas portadoras de dislexia são freqüentemente muito capazes na criação de estratégias, na elaboração de análises complexas e na habilidade para visualizar todos os lados de um assunto de trabalho. Como resultado, elas precisam de, pelo menos, o dobro do tempo para ler e escrever, especialmente, em situações de exame.

Eu trabalho, meio período, para o Conselho de Educação Superior da Inglaterra, pesquisando o acesso de estudantes disléxicos no Ensino de Nível Superior. Parte de minha responsabilidade é identificar a dislexia em estudantes que não têm o inglês como primeira língua.

Marcos tem apresentado dificuldade com a quantidade de leituras que são solicitadas para o MBA. Usando um programa de computador para diagnosticá-lo, foi possível identificar as suas reais dificuldades. Esse processo durou algumas semanas e como resultado percebemos que Marcos precisa de um tempo adicional para completar, com sucesso, seu MBA.

Marcos tem todo o apoio da Universidade de Bath, incluindo seu orientador e Diretor de Estudos, que reconhecem em Marcos um talento inato e habilidades para Gestão de Negócios. Para ser justo com suas habilidades, é preciso que o Marcos tenha um tempo maior e nós recomendamos que ele conte com, pelo menos, três meses adicionais, para concluir seu curso.

Nós requisitamos seu apoio para permitir que Marcos aproveite, ao máximo, a oportunidade oferecida pela Universidade de Bath e estamos confiantes que, com a evidente habilidade e comprometimento desse aluno, seu apoio será justificado quando ele retornar ao Brasil.

Atenciosamente
Morag

**Master Business Administration* é um termo correntemente utilizado entre profissionais que trabalham com gestão administrativa para referirem-se a um curso de pós-graduação relacionado a tal área de atuação.

ANEXO II

TRADUÇÃO DA CARTA DE M.B.

Querida Mo,

Como está você? Tenho certeza de que você está ajudando pessoas que, como eu, têm dislexia. Na verdade, Deus não poderia ter escolhido melhor pessoa – fortalecida por uma mente muito especial e um bom coração para essa missão.

Mo, eu estou escrevendo para apresentar você a Giselle Massi, uma fonoaudióloga. Giselle está fazendo uma pesquisa de doutorado em dislexia. Como você, a Giselle também acredita que a dislexia é um presente e que o sistema educacional deveria ser flexível para “ensinar diferentemente estudantes diferentes”, ao invés de somente rotulá-los como disléxicos e prescrever medicamentos para tratar essa “doença incurável”.

A Giselle ficou fascinada ao ouvir minha experiência de aprendizagem em Bath e sobre sua visão, pesquisa e trabalho nessa área.

Eu espero que esse contato seja o primeiro passo para ter você aqui no Brasil dividindo seu conhecimento conosco.

Com amor

Marcos 29/01/2003.

ANEXO III

CARTA DE INFORMAÇÃO

A pesquisa intitulada “A outra face da dislexia” pretende analisar dados da escrita de sujeitos considerados disléxicos ou portadores de distúrbio/dificuldade de aprendizagem da escrita, buscando compreender reflexões e análises elaboradas por cada um desses sujeitos durante o processo de aquisição/uso dessa modalidade de linguagem, bem como os indícios da relação singular estabelecida entre eles e a escrita. Para tanto, além de textos escritos, a referida pesquisa leva em consideração a história de vida desses sujeitos, ressaltando aspectos familiares e escolares e, também, suas histórias de relação com o material escrito.

Cabe ressaltar que todos os dados analisados, incluindo a escrita e a história individual de cada sujeito-participante, podem ser divulgados por meio de literatura especializada, congressos e/ou eventos científicos. Contudo, a identidade desses sujeitos, bem como de seus responsáveis será mantida em sigilo.

Qualquer dúvida sobre este estudo – seus procedimentos, resultados e/ou assuntos correlatos – pode ser esclarecida com a sua responsável, Giselle de Athayde Massi, pelo telefone (041) 331-7848.

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade nº _____ e do CPF nº _____
estou ciente e de acordo com os termos da realização da pesquisa intitulada “A outra face da dislexia”. Assim, autorizo a divulgação de dados relacionados à escrita de meu (minha) filho (a) _____, bem como de sua história de aprendizagem dessa modalidade de linguagem.
Curitiba, _____ de _____ de 200__.
_____ assinatura do responsável

ANEXO IV**CARTA DE INFORMAÇÃO**

A pesquisa intitulada “A outra face da dislexia” pretende analisar dados da escrita de sujeitos considerados disléxicos ou portadores de distúrbio/dificuldade de aprendizagem da escrita, buscando compreender reflexões e análises elaboradas por cada um desses sujeitos durante o processo de aquisição/uso dessa modalidade de linguagem, bem como os indícios da relação singular estabelecida entre eles e a escrita. Para tanto, além de textos escritos, a referida pesquisa leva em consideração a história de vida desses sujeitos, ressaltando aspectos familiares e escolares e, também, suas histórias de relação com o material escrito.

Cabe ressaltar que todos os dados analisados, incluindo a escrita e a história individual de cada sujeito-participante, podem ser divulgados por meio de literatura especializada, congressos e/ou eventos científicos. Contudo, a identidade desses sujeitos será mantida em completo sigilo.

Qualquer dúvida sobre este estudo – seus procedimentos, resultados e/ou assuntos correlatos – pode ser esclarecida com a sua responsável, Giselle de Athayde Massi, pelo telefone (041) 331-7848.

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade nº _____ e do CPF nº _____ estou ciente e de acordo com os termos da realização da pesquisa intitulada “A outra face da dislexia”. Assim, autorizo a divulgação de dados relacionados à minha escrita bem como de minha história de aprendizagem dessa modalidade de linguagem.

Curitiba, _____ de _____ de 200__.

assinatura